مدحت نادي

المرشد في بناء

مناهج التربية المسيحية



المرشد
في بناء مناهج التربية المسيحية

مدحت نادي

طُبِعَ في مصر
العنوان: المرشد في بناء مناهج التربية المسيحية
المؤلف: نادى، مدحت
مراجعة الدكتور القس/ منيس عبد النور
تاريخ النشر: 2010
صفحات: 234
رقم الإيداع: 35475

المحتويات

تقديم

"لا شك أن إلحاحاً مستمراً يدور الآن في قلب وعقل كل مفكر مسيحي حول كيفية بناء منهاج وافي صحي يربط كلمة الله بالواقع الحي الذي تحيا فيه الكنيسة، من مدينة لأخرى ومن قرية لأخرى وبالتالي من كنيسة لغيرها، وذلك لاختلاف الثقافات والعادات، وتطور أسلوب الحياة بين الحين والآخر. ولهذا لا يصلح ما قد يعد من مناهج من كنيسة لأخرى.

لذا يسعدني أن أقدم لكل قائد، وخادم، وعامل في خدمة التربية المسيحية في كافة قطاعات الكنيسة هذا المرشد الذي يُعد فريداً من نوعه في التربية المسيحية، بعد أن وضعه الكاتب أداة فعالة بين يدي كل خادم لبناء منهاج يتلامس مع احتياجات المجتمع الذي يخدم فيه وواقعه. كذلك يستطيع الخادم أيضاً أن يطور ما هو متاح من مناهج عامة بحيث تناسب واقع حال كنيسته."

الدكتور القس/ منيس عبد النور

راعي الكنيسة الإنجيلية بقصر الدوبارة

المقدمة

كانت بدايتي مع المناهج منذ نعومة أظفاري، حين كنت طفلًا صغيرًا في مدارس الأحد. لا تزال في ذاكرتي تلك اللحظات التي رأيت فيها معلميّ يتهيّأون لتحضير الدروس، مستندين إلى كتاب يدرّسونه بعمق، ويعودون إليه بين الفينة والأخرى. سألت أحدهم يومًا عن ذلك الكتاب الذي لا يفارقه، يحمله دائمًا، ويفتحه حتى وإن لم يرجع إليه، وكأن بينه وبينه عهدًا لا يُنقض.

ومضت الأيام، والتحقت بكلية التربية، حاملاً في ذهني تلك الفكرة التقليدية التي كثيرًا ما سمعتها: «ستدرس مواد لا علاقة لها بالتعليم أو الواقع». لكن سرعان ما تبدّلت هذه النظرة، إذ كانت أولى محاضراتي في مادة علم النفس، حيث ألقت علينا الأستاذة المحاضِرة مبادئ هذا العلم، مؤكدة أن علينا ترسيخها في نفوس المتعلمين، قبل الانتقال إلى سائر المواد. ومن هنا بدأت أعي أن التربية ليست مجرد تلقين درس أو نقل معلومة، بل هي عملية تنمية شاملة تمسّ كل جوانب حياة الإنسان.

في تلك الفترة، التحقت بخدمة التربية في مدارس الأحد، فوجدت فجوةً واسعة بين الواقع والمأمول. ورغم أن الكنيسة التي نشأت فيها تُعد من أقوى كنائس المجمع، وتتميّز بخدام مؤهلين، إلا أنني تساءلت: كيف هو

حال الكنائس ذات الإمكانيات المتواضعة؟ وكيف ننهض بالتربية المسيحية ونردّها إلى مجدها؟ وما سبب هذا الخمول الذي أصابها؟

كانت هذه الأسئلة تتردد في ذهني، وتزداد إلحاحًا كلما تعمّقت في الدراسات التربوية، وكنت أتمنى من أعماق قلبي أن تحظى التربية المسيحية في كنائسنا بنفس القدر من الاهتمام. سعيت جاهدًا لتطبيق ما تعلمته من علوم تربوية على خدمتي في مختلف المراحل، لكنني كنت دائمًا أشعر أن هناك شيئًا ناقصًا.

وكان لقائي مع الإجابة في أول محاضرة عن "مقدمة في المناهج"، حين طرح الأستاذ سؤالًا عن أسباب ضعف التربية. تنوّعت الإجابات: فمنهم من أرجع السبب إلى عدم جدية المتعلمين، وآخرون إلى ضعف المواد المقدَّمة. ثم ابتسم الأستاذ وقال: "مفتاح إنهاض التربية يكمن في كلمة واحدة :**المناهج** ."وأوضح أننا كمصريين نتعامل مع نوعين من المناهج: الأول، مناهج مترجمة صُمّمت لمجتمعات وثقافات وبيئات تختلف عن واقعنا؛ والثاني، مناهج عامة صيغت لتناسب طيفًا واسعًا من الفئات، فاضطُرّت لمعالجة مشكلات عامة، دون أن تراعي خصوصية كل مجتمع أو فرد. المناهج العامة قد تعكس واقعًا مغايرًا، لأنها بعيدة مكانيًا وزمانيًا عن حياة المتعلمين. فمجتمع الريف ليس كالمدينة، والمجتمعات الساحلية تختلف عن الصناعية، واحتياجات الناس تتغير من يوم إلى آخر، فكيف بمناهج مرّ عليها سنوات طوال؟ ولا أقصد بهذا التقليل من شأن تلك المناهج، بل على العكس، أقدّر قيمتها، وأثمّن ما قدمته من خدمة جليلة، وأتوجه بخالص الشكر والعرفان لكل من ساهم في إعدادها. وكنت أتمنى أن أذكر أسماءهم، لكن خشيت أن أنسى أحدًا منهم، فينقصهم الشكر الذي يستحقونه.

وما أرجوه من كل مهتم بإنهاض التربية المسيحية، أن يسعى لبناء منهاج ينبع من واقع حياته الروحية، والاجتماعية، والثقافية، ويعالج مشكلاته الخاصة، أو أن يطوّر المناهج المتاحة لتناسب بيئته. ومن أجل هذا، أقدّم هذا البحث المتواضع، راجيًا أن يكون دليلاً عمليًا لبناء مناهج التربية المسيحية.

يتكوّن هذا البحث من أربعة أبواب:

- **الباب الأول** :يتناول التربية، ويضم فصلين؛ الأول عن التربية العامة، والثاني عن التربية المسيحية وخصوصيتها،
- **الباب الثاني** :يقدّم نظرة عامة حول المناهج وأنواعها.
- **الباب الثالث** :يشرح الأسس التي يُبنى عليها منهاج التربية المسيحية، في سبعة فصول.
- **الباب الرابع** :يعرض خطوات بناء منهاج التربية المسيحية.

لا يسعني إلا أن أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان للدكتور القس منيس عبد النور، لما تفضّل به من مراجعة للنص وتقديم كريم له، كما أتوجه بالشكر للقس الدكتور سامي عياد على ملاحظاته البنّاءة وتشجيعه المستمر لإخراج هذا العمل إلى النور.

مدحت نادي

القاهرة، يناير 2010

الباب الأول: التربية

حين نبدأ حديثنا عن مفهوم التربية المسيحية ومعناها، فإننا نكون – في الحقيقة – قد بلغنا نهاية الطريق لا بدايته. إذ لا بد أن تكون نقطة الانطلاق من الأصل، أي من دراسة التربية بمفهومها العام، لأن التربية المسيحية ليست إلا فرعًا من فروع التربية العامة، وإن كانت هذه الأخيرة قد استمدّت جذورها من المبادئ المسيحية الكتابية.[1]

ومن يطّلع على كتب ومراجع التربية المسيحية الأجنبية، يدرك بسهولة أن هذه التربية ما زالت تحتفظ بقيمتها ومكانتها، بل وتُدرَّس في أقسام متخصصة داخل الجامعات. أما التربية المسيحية في السياق العربي، فحالها يُرثى له، رغم أنها كانت تمثّل الأساس حتى منتصف القرن الماضي، قبل أن تتقدّم التربية العامة بفروعها المختلفة وتتفوق.

---

[1] This book is edited by: Microsoft Copilot, 2025. *Edited theological and educational text using academic Arabic style*. July 1- 14.
OpenAI. https://copilot.microsoft.com.

ونظرًا لندرة المراجع المتخصصة في التربية المسيحية بين أيدينا، فإن الاعتماد على التربية العامة في صياغة مناهج التربية المسيحية يبدو خيارًا منطقيًا وضروريًا. وهنا لا بد من الإشارة إلى ما يتمتع به التربويون المصريون من كفاءة عالية وقدرات متميزة، تجعلهم قادرين على الإسهام في هذا المجال إسهامًا فعّالًا.

وانطلاقًا من هذا التصور، ينقسم هذا الباب إلى فصلين :
الفصل الأول: يتناول التربية العامة من حيث المفهوم والأسس.
الفصل الثاني: يسلّط الضوء على التربية المسيحية، مبرزًا خصوصيتها وتميّزها.

الفصل الأول: التربية العامة

يتصوّر كثيرون أن التربية بدأت مع اختراع الإنسان للقراءة والكتابة، غير أن هذا التصوّر لا يصمد أمام البحث الدقيق، إذ إن التربية وُلدت مع الإنسان نفسه، كما يتّضح من الأصحاحات الأولى من سفر التكوين. فالتربية لا تقتصر على اكتساب المعارف أو إدراك الأسس النظرية، بل تشمل كل جوانب الإنسان: الجسدية، والعقلية، والروحية، والاجتماعية. وقد أكّد هذا المعنى كلٌّ من الدكتور أحمد شحاتة محمد[2] والدكتورة فهيمة لبيب[3] في كتابهما *تاريخ التربية، تاريخ التعليم في مصر*، حيث قالا:

> حتى في أقدم العصور، وحتى قبل أن يستقر الإنسان على قطعة من الأرض، وقبل أن يعرف الزراعة، وقبل أن يخترع الكتابة، كانت

[2] أستاذ بكلية التربية، جامعة المنيا.

[3] أستاذ بكلية التربية، جامعة المنيا.

هناك تربية يمكن أن نسمّيها تربية ما قبل الفجر... فجر البشرية أو التربية البدائية.[4]

ورغم شُحّ المعلومات عن هذه المرحلة البدائية من تاريخ التربية، بسبب غياب الوسائل التي تحفظ التراث الإنساني آنذاك، إلا أن العديد من الباحثين سعوا إلى دراستها من خلال ما خلّفته الآثار من شواهد ودلالات. ومع اختراع الإنسان للقراءة والكتابة، أشرق فجر التاريخ، وبدأ الإنسان يخلّد حضارته، ويسجّل معارفه، ويؤسس لمجتمعاته. وفي كل جماعة بشرية نشأت حضارة متميزة، كان لكل منها تربية خاصة تنبع من عناصرها الثقافية والاجتماعية. فظهرت التربية الفرعونية في مصر، والتربية الأثينية في اليونان، والتربية الرومانية في أرجاء حوض البحر المتوسط. ومع بداية الخدمة الجهارية للرب يسوع المسيح، تأسّست التربية المسيحية التي سنتناولها في الفصل التالي. ثم جاء القرن السابع الميلادي، فظهر الإسلام في الشرق، مضيفًا نوعًا جديدًا من التربية، هي التربية الإسلامية، التي شهدت فترات من القوة والضعف، وكان أزهى عصورها في ظل الدولة العباسية، حيث ازدهرت العلوم، والمعارف، والآداب، والفنون.

وقد عاشت التربية المسيحية داخل الكنيسة ومؤسساتها، كما عاشت نظيرتها الإسلامية في الأزهر والكتاتيب، في مصر وسائر البلدان، كفرعين من فروع علم التربية العام، الذي يُعدّ الينبوع الذي تنبع منه مختلف علوم التربية.

---

[4] احمد شحاتة محمد، فهيمه لبيب بطرس، *تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر* (المنيا: دار ابو هلال للطباعة والنشر، بدون سنة نشر)، 23.

ويدور هذا الفصل حول التربية العامة، من حيث تعريفها، وأقسامها المتنوعة، ومصادر المعرفة التربوية التي تستند إليها.

صعوبة تعريف التربية

لا بد من الإقرار بأن تعريف مصطلح "التربية" يكتنفه شيء من الصعوبة والتعقيد. فعلى امتداد دراستي في كلية التربية، وما تلاها من قراءات ودراسات شخصية، لم أقع على تعريف واحد جامع مانع لهذا المفهوم، بل وجدت تعريفات متعددة، تختلف باختلاف مناهج التفكير، وتتنوع بتنوع الخلفيات الثقافية والعلمية. وهذه سمة شائعة في العلوم النظرية، التي تتسم بتعدد الرؤى وتباين المنطلقات، ويعود ذلك إلى أربعة أسباب رئيسية تشترك فيها هذه العلوم:

لا يوجد تعريف واحد للتربية كما هو الحال في العلوم الطبيعية، التي غالبًا ما تتفق على تعريفات دقيقة لمصطلحاتها. فتعريف التربية يتأثر بوجهة نظر القائل به، ويمكنك أن تسأل مجموعة من الأفراد عن مفهوم التربية، فستجد إجابات متباينة، تنبع من خلفياتهم الأكاديمية والاجتماعية والثقافية. فرجل الاقتصاد، على سبيل المثال، يعرّف التربية بأنها: "إعداد الكوادر البشرية المؤهَّلة والقادرة على العمل في مجالات العمل المختلفة وفق متطلبات وحاجة سوق العمل في المجتمع."[5]

وهذا التعريف يختلف بطبيعة الحال عن نظرة التربويين، الذين يرون في التربية عملية تنمية شاملة لكل جوانب الإنسان.

---

[5] نخبة من اعضاء هيئة التدريس، *مبادئ التربية* (القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، 2008)، 13.

ثانيًا: تعدد مجالات الحياة، تتغير تعريفات التربية تبعًا لتعدد المجالات التي تشملها الحياة الإنسانية، سواء كانت روحية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو نفسية. ومن ثمّ، فإن تعريف التربية من منظور اجتماعي سيختلف عن تعريفها من زاوية اقتصادية أو نفسية، وهكذا.

ثالثًا: تنوع موضوعات التربية، يرجع تعدد التعريفات أيضًا إلى تنوع الموضوعات التي تتناولها التربية. فعند الحديث عن مشكلات التربية، نجد طيفًا واسعًا من القضايا، منها ما هو داخلي يتعلق بالفرد ذاته، كالمشكلات النفسية والعقلية والعضوية، ومنها ما هو خارجي، كالمشكلات البيئية، والأسرية، والاقتصادية، والثقافية. وهذه العوامل قد تتداخل أحيانًا أو تتعارض في أحيان أخرى، مما يزيد من تعقيد المفهوم.

رابعًا: الخلط بين مفهومي التربية والتعليم، يشيع خلط كبير بين مفهومي التربية والتعليم، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها التقارب في الاستخدام اليومي، والتداخل في الأهداف والوسائل. ويمكن توضيح الفرق بينهما كما يلي:

التعليم	التربية
يركّز على جانب أو جوانب محددة من الشخصية.	تستهدف تنمية الشخصية بأكملها.
أقل شمولًا من التربية.	أعم وأشمل من التعليم.
يُعدّ وسيلة من وسائل التربية.	تستخدم وسائل متعددة لتحقيق أهدافها.

التربية	التعليم
تهدف إلى النمو الشامل المتكامل.	يركّز على إكساب معلومة أو مهارة أو نقل خبرة.
تأثيرها غالبًا إيجابي.	تأثيره قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا.

تعريف التربية: تنوع وتعدد في الرؤى

استنادًا إلى ما سبق، يمكننا عرض مجموعة من التعريفات التي تعكس التنوع المرغوب في فهم مصطلح "التربية"، وتُبرز تعدد زوايا النظر إليه:

- **التعريف اللغوي**

جاء في المعاجم العربية أن "ربّاه" تعني: نشّأه، نمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. أما "تربّى" فتعني: تنشّأ، تغذّى، وتثقّف."[6] وفي *المعجم الوسيط* ورد: "(رَبِيَ) في بني فلان ربواً، وربوا: نشأ فيهم. (رَبَّاه): داره ولايته، نماه، غذّاه، نشّأه، ونمّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية. (تربّى): تنشّأ، تغذّى، وتثقّف"[7]

- **تعريف أفلاطون**

[6] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوجيز* (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، 2000)، 253.

[7] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط* (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004)، 326.

يرى أفلاطون أن التربية هي: "إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من جمال، وكل ما يمكن من كمال."[8] ويمكن تلخيص تعريف أفلاطون في جملة (فالتربية هي التهذيب)، ويصل الإنسان إلى الجمال والكمال من خلال تعديل وتغير سلوكه، وفقاً للقيم الأخلاقية المرغوب فيها.

- **تعريف أرسطو**

أما أرسطو فقد شبّه التربية بتهيئة الأرض للزراعة، فقال:"عملية التربية إعداد العقل لكسب العلم، مثل إعداد الأرض لزراعة النبات."[9] أي أن التربية هي عملية نقل المعرفة من فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى، ومن جيل إلى الجيل الذي يليه.

ورغم ما تحمله هذه التعريفات من قيمة، فإنها تظل قاصرة عن الإحاطة بمفهوم التربية الشامل، إذ يركّز كل منها على زاوية واحدة، ويغفل باقي الجوانب التي تشكّل كيان الإنسان المتكامل. وفي هذا السياق، صاغ أساتذة قسم أصول التربية بكلية التربية – جامعة عين شمس – تعريفًا يعكس مضمون التربية في شمولها وتكاملها، حيث قالوا: "عملية هادفة يتم من خلالها تنمية شخصية الفرد المتعلم في جوانبها المتعددة، جسمياً، عقلياً ووجدانياً واجتماعياً."[10]

أقسام التربية

تتشابه التربية مع سائر العلوم الإنسانية في كونها علمًا عامًا تتفرّع منه فروع متعددة، نشأت وتطوّرت عبر الزمن نتيجة التفاعل والترابط بين هذه

---

[8] احمد محمد احمد، *التربية ومشكلات المجتمع* (المنيا: دار أبو هلال، 2008)، 6.

[9] *المرجع السابق*، 9.

[10] نخبة من أعضاء هيئة التدريس، *المرجع السابق*، 15.

العلوم. وقد تميّزت التربية بهذا التنوع نظرًا لتعدد المجالات التي تغطيها، ولاتساع دائرة تداخلها مع علوم أخرى كالفلسفة وعلم النفس، حيث تستمد منها مفاهيم وأسسًا تدخل في صلب دراستها. وقد نتج عن هذا الامتزاج ستة أقسام رئيسية تُعدّ ركائز علم التربية الحديث:

1. **أصول التربية**

يعنى هذا القسم بدراسة العلاقات المتبادلة بين التربية ومختلف جوانب المجتمع، مثل الدين، والفلسفة، والسياسة، والاجتماع، والتاريخ، والاقتصاد.[1] يتفرّع منه ثلاثة مجالات رئيسية:

- أصول التربية: يدرس الأسس الفكرية والاجتماعية التي تقوم عليها العملية التربوية، ويحلل تأثير المعتقدات الدينية والفلسفية والسياسية في تشكيل الأهداف التربوية.
- تاريخ التربية والتعليم: يتتبّع هذا الفرع تطوّر التربية عبر العصور، في مختلف الحضارات والثقافات، كاشفًا عن تحوّلاتها الكبرى وأثرها في المجتمعات.
- التربية ومشكلات المجتمع: يركّز على دراسة المشكلات الأساسية المرتبطة بتاريخ التربية والتعليم، محاولًا تفسيرها، وتحليلها، واقتراح سبل علاجها والحد من آثارها.

2. **المناهج وطرق التدريس**

يهتم هذا القسم بالمناهج التعليمية من حيث تخطيطها، وبنائها، وتقويمها، وتطويرها. كما يشمل مبادئ التدريس، وطرقه، ووسائله، والتكنولوجيا التعليمية الحديثة. ويشهد هذا القسم تطورًا ملحوظًا

داخل كليات التربية، نظرًا لما يشكّله مجال المناهج من تحدٍّ أساسي أمام التربويين في ظل التغيرات السريعة التي تطرأ على المجتمعات.

3. علم النفس التربوي

يركّز هذا القسم على العلاقة الوثيقة بين علم النفس والتربية، من خلال الدراسات التي تتناول سيكولوجية التعلم، والفروق الفردية، وغيرها من الجوانب النفسية التي تؤثر في العملية التربوية. وقد نشأ علم النفس التربوي من امتزاج هذين العلمين، ليشكّل مجالًا حيويًا في فهم سلوك المتعلمين وتطوير أساليب التعليم.

4. قسم الإدارة التعليمية

لا نجاح في أي منظومة تربوية دون إدارة سليمة. ومن أجل تحقيق تربية فعّالة، لا بد من وجود نظام إداري تربوي يُعنى بتنظيم المهام وضمان سير العملية التعليمية بكفاءة. يهتم هذا القسم بدراسة مفاهيم الإدارة التعليمية، وخصائصها، ونظرياتها، ومجالاتها، بالإضافة إلى عمليات التخطيط، والتنظيم، والتطوير، وغيرها من الوظائف الإدارية الحيوية

5. الصحة النفسية

تُعدّ الصحة النفسية من الغايات الجوهرية للتربية، إذ تسعى إلى تحقيق الرضا النفسي للمتعلمين. ومن هذا المنطلق، يتناول هذا القسم دراسة الصحة النفسية، والاضطرابات التي قد تصيب المتعلمين، وسبل علاجها. كما يشمل العلوم الاجتماعية والنفسية المرتبطة بهذا الجانب، مثل علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الطفولة، والنمو، والمراهقة، لما لها من تأثير مباشر على الصحة النفسية للفرد.

6. التربية المقارنة

يعنى هذا القسم بدراسة النظم التربوية في مختلف أنحاء العالم، ومقارنتها بالواقع المحلي، بهدف الاستفادة من التجارب الدولية في تطوير التربية داخل مجتمعاتنا. ونظرًا لأهمية هذا المجال على الصعيدين المحلي والدولي، فقد ازداد الاهتمام به، وتوسّعت الدراسات حول أنواعه، وأهدافه، وأساليبه، وطرق تقويمه.

الفصل الثاني: التربية في المسيحية

في كل دين، عقيدة، أو شريعة، نجد أن التربية تمثّل الأساس الذي يقوم عليه التعليم الديني، إذ إنها الوسيلة التي تُنقل من خلالها المبادئ وتُرسَّخ في نفوس الأفراد، فينتقل الإيمان من شخص إلى آخر، ومن جيل إلى جيل. ويتم ذلك إما بطريقة رسمية تحت إشراف المؤسسة الدينية أو الجهات التابعة لها، وهو ما يُعرف بالتربية المقصودة، أو بطريقة غير مباشرة، تُسمى التربية غير المقصودة، حيث تنتقل المعارف والمبادئ والحقائق الإيجابية تدريجيًا إلى أفراد الجماعة من خلال الملاحظة، والتقاليد، وممارسة الشعائر.

وغالبًا ما يُشار إلى المسيحية بوصفها "دينًا"، وتُسمّى التربية المرتبطة بها "التربية الدينية المسيحية". غير أن هذا الوصف لا يفي بحقيقة المسيحية، إذ إن الدين – في تعريفه العام – هو مجموعة من القواعد والنظم التي اتفقت عليها جماعة ما، واعتبرتها أساسًا لإيمانها، سواء كانت تلك القواعد صحيحة أو خاطئة. أما المسيحية، فهي ليست مجرد دين، بل حياة.

ففي العهد القديم، كان العهد عهد حياة، كما جاء في قول الرب: "أُنْظُرْ. قَدْ جَعَلتُ اليَوْمَ قُدَّامَكَ الحَيَاةَ وَالخَيْرَ وَالمَوْتَ وَالشَّرَّ. بِمَا أَنِّي أَوْصَيْتُكَ اليَوْمَ أَنْ تُحِبَّ الرَّبَّ إِلهَكَ وَتَسْلُكَ فِي طُرُقِهِ وَتَحْفَظَ وَصَايَاهُ وَفَرَائِضَهُ وَأَحْكَامَهُ لِتَحْيَا وَتَنْمُوَ وَيُبَارِكَكَ الرَّبُّ إِلهُكَ فِي الأَرْضِ التِي أَنْتَ دَاخِلٌ إِليْهَا لِتَمْتَلِكَهَا." (تث 30: 15–16). وهذا هو أيضًا هدف المسيح من التجسد، إذ قال: "أَمَّا أَنَا فَقَدْ أَتَيْتُ لِتَكُونَ لَهُمْ حَيَاةٌ وَلِيَكُونَ لَهُمْ أَفْضَلُ." (يوحنا 10: 10، انظر أيضًا: يو 1: 4؛ 6: 35؛ رو 6: 4؛ 8: 2؛ 2تي 1: 1). فالمسيحية هي الحياة، والتربية المسيحية هي الوسيلة التي تمنح الإنسان القدرة على التشكيل والنمو داخل هذه الحياة. وسنتناول في هذا الفصل تعريفات التربية المسيحية، ونستعرض بإيجاز تاريخها، ثم نختم بدور الكتاب المقدس كقاعدة، والروح القدس كمرشد في بناء مناهج التربية المسيحي.

تعريف التربية المسيحية

في رسالة بولس إلى أهل تسالونيكي، نقرأ وصفًا عمليًا للتربية المسيحية : «وَنَطْلُبُ إِلَيْكُمْ أَيُّهَا الإِخْوَةُ: أَنْذِرُوا الَّذِينَ بِلاَ تَرْتِيبٍ. شَجِّعُوا صِغَارَ النُّفُوسِ، أَسْنِدُوا الضُّعَفَاءَ. تَأَنَّوْا عَلَى الْجَمِيعِ. انْظُرُوا أَنْ لاَ يُجَازِيَ أَحَدٌ أَحَداً عَنْ شَرٍّ بِشَرٍّ، بَلْ كُلَّ حِينٍ اتَّبِعُوا الْخَيْرَ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ وَلِلْجَمِيعِ. اِفْرَحُوا كُلَّ حِينٍ. صَلُّوا بِلاَ انْقِطَاعٍ. اشْكُرُوا فِي كُلِّ شَيْءٍ، لأَنَّ هَذِهِ هِيَ مَشِيئَةُ اللهِ فِي الْمَسِيحِ يَسُوعَ مِنْ جِهَتِكُمْ. لاَ تُطْفِئُوا الرُّوحَ. لاَ تَحْتَقِرُوا النُّبُوَّاتِ. امْتَحِنُوا كُلَّ شَيْءٍ. تَمَسَّكُوا بِالْحَسَنِ. اِمْتَنِعُوا عَنْ كُلِّ شِبْهِ شَرٍّ. وَإِلَهُ السَّلاَمِ نَفْسُهُ يُقَدِّسُكُمْ بِالتَّمَامِ. وَلْتُحْفَظْ رُوحُكُمْ وَنَفْسُكُمْ وَجَسَدُكُمْ كَامِلَةً بِلاَ لَوْمٍ عِنْدَ مَجِيءِ رَبِّنَا يَسُوعَ الْمَسِيحِ» (1تس 5: 14 – 23).

تعريف Mishael J. Anthony[11]

"هي العملية التي تمنح الخبرة الروحية الشخصية، المنبثقة من العلاقة مع الله كشريك، والنمو في صورة الله من خلال الروح القدس الساكن فينا."[12]

تعريف مفيد جميل[13]

" إرشاد المتعلمين إلى كيفية تطوير علاقتهم مع الله والآخرين (متّى 22: 37– 39)، ويحدث هذا الإرشاد داخل المجتمع المسيحي، حيث الكنيسة هي القائد، والمرشد الأول هو الروح القدس."[14]

تعريف سامي عياد [15]

> ما هي إلاَّ توجيه الفرد للحياة الصحيحة، وذلك بتفاعله مع البيئة التي يحيا فيها، فهو يولد ولديه القدرات والإمكانيات والاستعدادات التي تمكنه من النمو؛ ثم سرعان ما تبدأ هذه القوة تحتك بعناصر البيئة المادية والاجتماعية، ومهمَّة التربية المسيحية هي التحكم في هذا التفاعل فتوجهه التوجيه السليم، وذلك لضمان أن الفرد يكتسب الخبرات

---

[11] أستاذ التربية المسيحية في جامعة بيولا.

[12] Michael J. Anthony, "Introduction," in *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, ed. Michael J. Anthony (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 13.

[13] أستاذ التربية المسيحية .

[14] مفيد جميل، *مقدمة في التربية المسيحية* (القاهرة: مذكرة لطلبة كلية اللاهوت الإنجيلية، بدون سنة نشر)، 1.

[15] أستاذ التربية المسيحية بكلية اللاهوت الإنجيلية.

المختلفة التي تساعده على النمو نمواً سوياً، فيصبح منتجاً
في المجتمع، وعاملاً بأمانة في كرم المسيح.[16]

التربية هي عملية تنمية وتنشئة شاملة ومستمرة، تهدف إلى إكساب المتعلم الخبرات التي تساعده على فهم نفسه، والله، والآخرين. كما تزوّده بالإمكانيات التي تمكّنه من تعديل سلوكه، وإشباع احتياجاته، ومعرفة حقوقه وواجباته أمام الله والوطن والمجتمع. تنطلق هذه العملية من الحياة الروحية، وتمتد إلى سائر جوانب الإنسان، مستلهمة مثالها من السيد المسيح، ودستورها من الكتاب المقدس، ومرشدها الروح القدس. وهي تعالج الماضي، وتطوّر الحاضر، وتُعدّ المتعلم للمستقبل، في ضوء المبادئ الكتابية المسيحية.

هي عملية نمو الحياة الروحية للفرد، وصولًا إلى مختلف مجالات الإنسان، ليحيا في علاقة حقيقية مع الله والآخرين، تنعكس على حياته النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها. ويتم ذلك من خلال غرس الحياة المسيحية الأصيلة، والتوجيه والإرشاد، وإكساب الفرد القدرة على تلقي الخبرات الإيجابية، وتجنّب العوامل السلبية التي تعيق نموه.

تاريخ التربية في المسيحية

نشأ التعليم مع نشأة الإنسان، وكان أول ما قدّمه الله لآدم هو التعليم، وذلك من خلال الوصية الإلهية: "وَأَوْصَى الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ قَائِلًا: مِنْ جَمِيعِ شَجَرِ الْجَنَّةِ تَأْكُلُ أَكْلًا. وَأَمَّا شَجَرَةُ مَعْرِفَةِ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ فَلَا تَأْكُلْ مِنْهَا، لِأَنَّكَ يَوْمَ تَأْكُلُ مِنْهَا مَوْتًا تَمُوتُ." (تكوين 2: 16). وهنا تحمل الكلمة الإلهية معنى

[16] سامي عياد، *محاضرات في مقدمات التربية المسيحية* (القاهرة: كلية اللاهوت الإنجيلية، 2008)، بدون ترقيم.

إضافة معرفة جديدة إلى آدم، بهدف السير مع الله في طاعة وفهم. ويُقسَّم تاريخ التربية المسيحية إلى قسمين رئيسيين، يندرج تحت كل منهما مراحل متعددة:

مرحلة العهد القديم

يُظهر لنا الكتاب المقدس المراحل التي مر بها تكوين شعب إسرائيل، وهي مراحل تتشابه إلى حد كبير مع ما تمر به أي جماعة بشرية في نشأتها وتطورها. ومن حيث التربية، نجد أن الشريعة كانت هي الأساس الذي قامت عليه العملية التربوية، كما أوصى موسى تلميذه يشوع: "لَا يَبْرَحْ سِفْرُ هَذِهِ الشَّرِيعَةِ مِنْ فَمِكَ، بَلْ تَلْهَجْ فِيهِ نَهَارًا وَلَيْلًا، لِتَتَحَفَّظَ لِلْعَمَلِ حَسَبَ كُلِّ مَا هُوَ مَكْتُوبٌ فِيهِ، لِأَنَّكَ حِينَئِذٍ تُصْلِحُ طَرِيقَكَ وَحِينَئِذٍ تُفْلِحُ." (يشوع 1: 8). وقد شملت التربية في هذه المرحلة كل نواحي الحياة، وكانت الأسرة هي الوسيط التربوي الأول، كما جاء في سفر التثنية: "اِسْمَعْ يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ... وَقُصَّهَا عَلَى أَوْلَادِكَ، وَتَكَلَّمْ بِهَا حِينَ تَجْلِسُ فِي بَيْتِكَ، وَحِينَ تَمْشِي فِي الطَّرِيقِ، وَحِينَ تَنَامُ، وَحِينَ تَقُومُ." (تثنية 6: 4–9). كما لعب الكهنة والأنبياء دورًا محوريًا في العملية التربوية، إذ كانوا حاملي الشريعة ومفسريها، ومرشدين للشعب في طريق الرب. ومع تطور الحياة في عصر الملكية، ظهرت مدارس الأنبياء، التي كانت تُعلّم القراءة والكتابة، وإن كان هدفها روحيًا في المقام الأول. وقد تنوعت وسائل التربية في هذه المرحلة، وشملت:

- النقل الشفهي للتعاليم والوصايا.
- التطبيق العملي لمبادئ الشريعة في الحياة اليومية.
- الممارسة الشعائرية في الأعياد والاحتفالات الدينية.
- التقليد والملاحظة لسلوك الكهنة والأنبياء.

وهكذا، كانت التربية اليهودية شاملة، متغلغلة في كل تفاصيل الحياة، لا تنفصل عن العبادة، ولا تنعزل عن الواقع، بل كانت أسلوب حياة متكاملًا. وقد تعرّف الشعب خلال فترة السبي على أنماط ثقافية وحضارية جديدة أثّرت فيه، وظهرت في هذه المرحلة العديد من الكتابات النبوية والحِكمية، مما استدعى وجود كتبة لنسخها وحفظها.

ومن أبرز ملامح التربية في هذه السبي وما بعده:

- ظهور المجامع كمؤسسات دينية تربوية، قامت بدور الهيكل في التعليم والعبادة (باستثناء تقديم الذبائح).
- العودة إلى الكتب المقدسة والتمسك بها كمرجعية روحية وتربوية.
- التبادل الثقافي مع الحضارات المجاورة، مما أضاف أبعادًا جديدة للفكر التربوي.
- سيطرة الثقافة الهيلينية على منطقة البحر المتوسط، بما في ذلك فلسطين، وتأثيرها في الفكر والتعليم.
- تأثر الفكر التربوي بالفلسفة اليونانية، خاصة الأرسطية والأفلاطونية.
- انتشار المدارس المتخصصة لكل طائفة يهودية، إلى جانب مدارس متنوعة في مختلف مجالات المعرفة.
- ظهور مراكز إشعاع ثقافي مثل مدينة الإسكندرية، التي أصبحت منارة للعلم والدين.

- سيطرة الإمبراطورية الرومانية، التي ساعدت على نشر التربية، والتي كانت مزيجًا من التربية العقلية والجسدية.[17]

مرحلة العهد الجديد

1. من بداية المسيحية حتى نهاية القرن الأول

كان السيد المسيح هو المعلم الأول، وقد أسّس النموذج الأعلى للتربية المسيحية. فبعد قيامته، وقبل صعوده، سلّم الرسالة والسلطان إلى تلاميذه، ناقلًا إليهم مسؤولية التعليم والتلمذة، كما جاء في قوله: "فَتَقَدَّمَ يَسُوعُ وَكَلَّمَهُمْ قَائِلًا: دُفِعَ إِلَيَّ كُلُّ سُلْطَانٍ فِي السَّمَاءِ وَعَلَى الأَرْضِ. فَاذْهَبُوا وَتَلْمِذُوا جَمِيعَ الأُمَمِ، وَعَمِّدُوهُمْ بِاسْمِ الآبِ وَالابْنِ وَالرُّوحِ الْقُدُسِ، وَعَلِّمُوهُمْ أَنْ يَحْفَظُوا جَمِيعَ مَا أَوْصَيْتُكُمْ بِهِ. وَهَا أَنَا مَعَكُمْ كُلَّ الأَيَّامِ إِلَى انْقِضَاءِ الدَّهْرِ." (متى 28: 18–20).

وهكذا، انتقل الدور التربوي من المسيح إلى التلاميذ والرسل، ومنهم إلى كل من يؤمن به. وقد تميزت التربية المسيحية في هذه المرحلة بعدة ملامح، نذكر منها:

- ممارسة التربية في الكنيسة والمنزل، مما أوجد بيئة تعليمية متكاملة.
- الجمع بين التربية الجماعية (في الكنيسة) والتربية الفردية (نظام التلمذة).
- ظهور مدارس المعمدين، التي كانت تُعلّم طالبي المعمودية أسس الإيمان المسيحي.

---

[17] راجع، سامي عياد، *المرجع السابق*؛ مفيد جميل، *المرجع السابق*؛ سعد مرسي احمد، سعيد إسماعيل على، *تاريخ التربية والتعليم* (القاهرة: عالم الكتب، 1983)، 80-120.

- اعتماد الرسل في تعليمهم على العهد القديم، إلى جانب البشارة السارة، ومصادر التعليم الأخرى.
- من أبرز رواد هذه المرحلة :بولس الرسول، مرقس الإنجيلي، ويوحنا الحبيب.

2. **من القرن الثاني إلى بداية العصور الوسطى**

شهدت هذه المرحلة تطورًا ملحوظًا في البنية التربوية المسيحية، ومن أبرز ملامحها:

- انتشار مدارس طالبي المعمودية، التي كانت تنقسم إلى ثلاث مراحل: المستمعين، الساجدين، والمرشحين. وقد ساهمت هذه المدارس في إعداد المؤمنين وتعليمهم من خلال الكتاب المقدس وشرح العقيدة.
- ظهور مدارس أصول الإيمان، وعلى رأسها مدرسة الإسكندرية اللاهوتية، التي تأسست بعد انهيار الجامعة الأثينية، وامتازت بجمعها بين التعليم الأساسي والتعليم اللاهوتي.
- استخدام الفلسفة، خاصة في القرنين الثاني والثالث، لمواجهة الهرطقات، مما أدى إلى انعقاد المجامع الكنسية.
- ظهور الإسلام وتأثيره على الفكر التربوي المسيحي، سواء من حيث التفاعل الحضاري أو التحديات اللاهوتية.

3. **العصور الوسطى**

تميزت هذه المرحلة بانحدار في مستوى التربية، نتيجة الربط بين الدين والسياسة، وسيطرة رجال الدين على مختلف جوانب الحياة، وانتشار العقائد الخاطئة، وتفسير العلم في ضوء الكتاب المقدس فقط، إلى جانب استخدام وسائل العقاب الديني ضد من يخالف التعاليم السائدة.

ورغم ذلك، ظهرت بوادر نهضة تربوية تمثلت في:

- مدارس الأديرة، التي احتوت على مكتبات ضخمة، وأسهمت في حفظ التراث.
- مدارس الكاتدرائيات، التي تطورت لاحقًا إلى جامعات بعد انفصالها عن الكنيسة.

4. **عصر الإصلاح**

شهد هذا العصر تحوّلًا جذريًا في الفكر التربوي المسيحي، ومن أبرز ملامحه:

- ظهور حركة الإصلاح البروتستانتي بقيادة مارتن لوثر وجون كالفن.
- ترجمة الكتاب المقدس إلى لغات الشعوب، مما أتاح وصول التعليم الكتابي إلى الجميع.
- دعم التربية باللاهوت والعلوم الإنسانية.
- تأسيس رهبانيات مختلفة أنشأت مدارس في أنحاء العالم.
- انطلاق الإرساليات البروتستانتية والكاثوليكية، التي ساهمت في نشر التعليم المسيحي.
- ظهور علماء النفس والتربية والاجتماع، وتطوّر النظريات التربوية.

5. **العصر الحديث**

شهد العصر الحديث تطورًا كبيرًا في التربية المسيحية، ومن أبرز ملامحه:

- ظهور مدارس الأحد، التي أصبحت العمود الفقري للتربية المسيحية، واهتمت بالتعليم الروحي والأساسي معًا.
- التوسع في مدارس الإرساليات الإنجيلية والرهبانيات الكاثوليكية، وربط التربية بالجوانب الاجتماعية والصحية والنفسية.

- تأسيس جمعيات مسيحية مثل "المساعي"، و"الشبان والشابات المسيحية"، التي كان لها دور فعّال في التربية.
- الثورة الصناعية واكتشاف الطباعة، مما أتاح طباعة الكتب المقدسة والمناهج التعليمية.
- ظهور وسائط التكنولوجيا الحديثة، مثل الحاسوب والإنترنت، واستخدامها في خدمة التربية المسيحية.[18]

مكانة التربية المسيحية بين المدارس التربوية القديمة

في هذا الموضع، لا بد من الإشارة إلى حقيقة جوهرية قد لا ندرك عظمتها بسهولة، لأن أكثر من ألفي عام تفصلنا عنها، وهي رُقيّ التربية المسيحية وتفرّدها. فقد نادت منذ قرون طويلة بمبادئ تربوية يحاول التربويون المعاصرون تطبيقها اليوم، مما يدل على سبقها وتفوّقها على المدارس التربوية الأخرى في زمانها. ففي حين انقسمت المدرسة التربوية الإغريقية إلى اتجاهين:

- التربية الإسبرطية، التي ركّزت على الجانب الجسدي.
- التربية الأثينية، التي تمحور اهتمامها حول تنمية العقل[19].

جاءت التربية المسيحية لتقدّم نموذجًا متكاملًا، يهتم بكل جوانب الإنسان :الجسد، النفس، والروح.

---

[18] راجع، عياد، *المرجع السابق*.

[19] سعد مرسي احمد، سعيد إسماعيل على، *تاريخ التربية والتعليم* (القاهرة: عالم الكتب، 1983)، 113.

أما المدرسة الفرعونية، التي كانت تُعد من أرقى نظم التربية في العالم القديم، فقد كانت مقتصرة على فئة محددة من الشعب، بينما جاءت المسيحية لتكسر هذا الحاجز، فاهتمت بجميع أفراد المجتمع دون تمييز، وأعلت من شأن المساواة بين أتباعها.[20]

وقد نشأت المسيحية في حضن تربيتين متمايزتين :الرومانية واليهودية، لكنها ارتقت عليهما وتجاوزتهما: فبالرغم من أن الإمبراطورية الرومانية كانت من أرقى الحضارات التي احترمت الإنسان وعلت من قيمته، إلا أن التربية الرومانية كانت تحمل طابعًا عنصريًا، حيث لم تكن المرأة تتمتع بحقوق مساوية للرجل، وكان نظام العبودية منتشرًا. أما المسيحية، فقد رفضت هذا التمييز، وأعلنت أن الكل متساوٍ أمام الله وكنيسته .كما أن التربية الرومانية كانت تهدف إلى استمرار وسيادة الإمبراطورية، بينما كانت التربية المسيحية تهدف إلى خلاص الإنسان وارتقائه إلى المكانة التي أرادها الله له. أما التربية اليهودية، فرغم تأكيدها على أن التعليم للجميع، إلا أن هذا الشمول كان محصورًا في جميع اليهود فقط، إذ اعتبروا أنفسهم شعب الله المختار. أما المسيحية، فقد فتحت أبوابها لكل الأمم، معلنة أن التعليم متاح للجميع.[21]

ثلاثة ملامح جوهرية في التربية المسيحية

أولًا: يسوع – المعلم الأعظم

[20] *المرجع السابق.*

[21] *المرجع السابق.*

كان السيد المسيح هو المعلم الأعظم في كل مجالات التعليم. وقد استخدم أساليب تربوية متقدمة، منها:

- التعليم بالسؤال وتوليد الإجابات، كما في حديثه مع الشاب الغني (متى 19: 16–30؛ مرقس 10: 17–31).
- المناقشة الحوارية، كما في لقائه مع السامرية (يوحنا 4: 4–42؛ 8: 2–10).
- المقارنات، مثل مقارنة الأرملة بالفريسي (مرقس 12: 41–44؛ لوقا 21: 1–4).
- الاهتمام بجميع الفئات :الكبار، الأطفال (متى 19: 13–15)، النساء (مرقس 10: 1–12)، والمهمشين (يوحنا 4؛ لوقا 7: 11–17).
- التركيز على العلاقات الإنسانية، كما في تعاليمه حول المصالحة (متى 18: 15–20).
- احترام التقاليد، مثل دفع ضريبة الهيكل (متى 17: 24–27)، وزيارة الهيكل في سن الثانية عشرة (لوقا 2: 41–52).

كان المسيح يستخدم الأمثال، الصور، الحكم، ويستثمر البيئة والواقع في تعليمه، ويعتمد على المناقشة والحوار، ويستخدم اللغة الآرامية، لغة الناس اليومية، بدلًا من اليونانية السائدة. كما كان يراعي خلفية المتلقين، فيبسّط الإيمان للبسطاء، ويستخدم الفلسفة مع الكتبة والفريسيين.

وقد لخّص Robert W. Pazmiño[22] مبادئ تعليم المسيح في خمس نقاط:

1. كان يُعلّم بسلطان.
2. كان يُعلّم بقوة وتأثير على القلوب (يوحنا 6: 60–66).

---

[22] أستاذ التربية المسيحية.

3. شجّع الناس على التفكير الحر.
4. عاش ما علّمه.
5. أعطى محبة حقيقية لكل متعلميه.[23]

ولا يكاد يخلو مرجع تربوي من الإشارة إلى المسيح بوصفه المعلم الأعظم عبر التاريخ . ومن بين الشهادات المتميزة، نورد ما قاله العالمان المصريان الدكتور سعد مرسي أحمد والدكتور سعيد إسماعيل علي:

> تأكده مما يقول والأصالة في أقواله. والتلقائية التي يتميز بها موقفه، والبساطة وعدم التعقيد والألفة التي يتحدث بها إلى سامعيه والمباشرة في أقواله، والاختصار المؤدي إلى الإفادة، وتحركه من المحسوس إلى المعقول. ومن المعروف إلى غير المألوف والمجهول، ومن الماضي إلى الحاضر. ومن الحاضر إلى المستقبل . حبه العظيم لمستمعيه . تبصره في دوافعهم.[24]

ثانيًا: الدستور– الكتاب المقدس

يُعدّ الكتاب المقدس كلمة الله المكتوبة، ومن خلاله نتعرّف إلى الله ونتعامل معه ومع الآخرين. ومنذ نعومة أظفارنا في مدارس الأحد، تعلّمنا هذا التعريف الراسخ: الكتاب المقدس هو مجموعة من الكتب كتبها أناس الله القديسون، المسوقون من الروح القدس، دون أن يُلغى دور شخصياتهم، وفي أزمنة مختلفة، وحضارات متعاقبة. إنه كلام الله للبشر، الذي من خلاله ندرك جوهر العلاقة مع الله والناس، فهو دستور إيماننا وسلوكنا، ومرجعية

[23] Cited in, Anthony, 115.

[24] احمد وا علي، *المرجع السابق*، 116.

حياتنا الروحية والعملية. وعلى مدار تاريخ الكنيسة، وفي كل عصر، شهدت الكنيسة بهذه الحقيقة الأكيدة، وأكّدتها في قوانينها وإقرارات إيمانها. ومن أبرز هذه الإقرارات، نقتبس جزءًا من إقرار الإيمان الهليفيتي الثاني (1566م):

> نؤمن ونعترف بأن الأسفار القانونية للأنبياء والرسل القديسين في عهديها (القديم والجديد) هي كلمة الله الحق، وأن سلطتها كافية من ذاتها، لا من بشر. فإن الله ذاته كلّم الآباء والأنبياء والرسل، وما زال يكلمنا بواسطة الأسفار المقدسة. وتجد الكنيسة الجامعة في هذه الأسفار الشرح الأوفى لكل ما يتعلق بالإيمان المخلّص وبالحياة لله. وفي هذا المجال أوصى الله بأن لا يُضاف إليها ولا يُحذف منها شيء أبدًا.[25]

إن الكتاب المقدس ليس مجرد نصوص دينية، بل هو المرجعية العليا التي تُبنى عليها مناهج التربية المسيحية، وهو المصدر الذي يُنير الطريق، ويقوّم السلوك، ويشكّل الضمير، ويقود المؤمن إلى حياة ملؤها النعمة والحق.لأجل فهم أعمق للكتاب المقدس واستخدامه بفاعلية في مناهجنا التربوية، لا بد من إدراك أن الكتاب المقدس يتكوّن من ثلاثة عناصر رئيسية:

- العنصر اللاهوتي: ويتضمن تعاملات الله مع الإنسان، والرسالة الأصلية، والهدف الإلهي، والمبادئ الكتابية، والوصايا، والقوانين الإلهية، وغيرها من المفاهيم التي تعبّر عن جوهر العلاقة بين الله والبشر.

---

[25] جورج صبرا، *نؤمن ونعترف* (بيروت: المؤلف، 1990)، 123.

- العنصر التاريخي: ويشمل الخلفية الحضارية، والثقافية، والاجتماعية، التي كُتبت فيها الأسفار المقدسة، مما يساعد على فهم السياق الذي نزلت فيه النصوص.
- العنصر الأدبي: ويتعلق باللغة، والمعاني، والصور البلاغية، ونوع الأدب المستخدم في النصوص (كالشعر، والسرد، والحكمة، والنبوءة...). وقد عرّفه القس فيلبس لونج في القاموس الموسوعي بقوله: "أقصد بالقدرة الأدبية وعيًا متطورًا لاتفاقات وأعمال مجموع أدبي معين، وقدرة لاحقة لتمييز أية أنواع من التأكيدات قد يحملها نص معين في إطار ذلك المجموع."[26]

على مناهجنا المسيحية أن تتعامل مع الكتاب المقدس بوصفه كلام الله الموجَّه إلى البشر، وهدفه إقامة علاقة حيّة بين الإنسان والله، وبين الإنسان وأخيه الإنسان. فهو كتاب روحي، وليس كتاب علوم أو تاريخ. كما يقول الرسول بولس:"كُلُّ الْكِتَابِ هُوَ مُوحًى بِهِ مِنَ اللهِ، وَنَافِعٌ لِلتَّعْلِيمِ وَالتَّوْبِيخِ، لِلتَّقْوِيمِ وَالتَّأْدِيبِ الَّذِي فِي الْبِرِّ، لِكَيْ يَكُونَ إِنْسَانُ اللهِ كَامِلًا، مُتَأَهِّبًا لِكُلِّ عَمَلٍ صَالِحٍ" (2تيموثاوس 3: 16–17). وهذا لا يتعارض مع مفهوم الوحي، بل يؤكده. فالكتاب المقدس ليس كتابًا علميًا أو جغرافيًا، ولا ينبغي أن نُقحم فيه ما يُعرف بـ"الإعجاز العلمي"، لأن قيمته لا تُستمد من إثباتات علمية أو تاريخية، بل من كونه كلام الله الحي. فالعلم متغير، والتاريخ يتبدل، أما كلمة الله فثابتة إلى الأبد: "وَعِنْدَنَا الْكَلِمَةُ النَّبَوِيَّةُ، وَهِيَ أَثْبَتُ، الَّتِي تَفْعَلُونَ حَسَنًا إِنِ انْتَبَهْتُمْ إِلَيْهَا كَمَا إِلَى سِرَاجٍ مُنِيرٍ فِي مَوْضِعٍ مُظْلِمٍ... عَالِمِينَ هذَا أَوَّلًا: أَنَّ كُلَّ نُبُوَّةِ فِي الْكِتَابِ لَيْسَتْ مِنْ تَفْسِيرٍ خَاصٍّ، لِأَنَّهُ لَمْ تَأْتِ نُبُوَّةٌ قَطُّ بِمَشِيئَةِ

[26] ويليم أي. فانجيميرين، *القاموس الموسوعي*، ج1 (القاهرة: دار الكلمة،2009)، 76.

إِنْسَانٍ، بَلْ تَكَلَّمَ أُنَاسُ اللهِ الْقِدِّيسُونَ مَسُوقِينَ مِنَ الرُّوحِ الْقُدُسِ" (2بطرس 1: 19–21). لذا، من الضروري أن يكون لدى مصممي المناهج فهم عام للكتاب المقدس، ومعرفة بكيفية التعامل مع نصوصه، بروح التقدير والاتزان. كُتب الكتاب المقدس بلغاته الأصلية :العبرية، الآرامية، واليونانية، ومنها تُرجم إلى آلاف اللغات واللهجات. أما الترجمة العربية الأكثر شيوعًا، فهي ترجمة فانديك، التي نُسبت إلى الدكتور كرنيليوس فانديك، رغم أن العمل بدأه إيلي سميث، وأتمّه فانديك بمساعدة بطرس البستاني، واكتملت عام 1860. ومن هنا، تبرز أهمية عدم الاعتماد على ترجمة واحدة، بل الرجوع إلى عدة ترجمات عربية وأجنبية، وذلك للأسباب التالية: تغيّر اللغة، مع مرور الزمن، تغيّرت معاني بعض الكلمات، وظهرت مفردات جديدة، مما يجعل بعض العبارات غير مفهومة للقارئ المعاصر. وتساعد الترجمات الحديثة في تجاوز هذه الفجوة.

القيم التربوية في الكتاب المقدس

ترددت كثيرًا قبل اختيار هذا العنوان، لا لضعف في مضمونه، بل لعظمته واتساعه. فالسؤال الذي حيّرني هو :كيف يمكن الحديث عن القيم التربوية في الكتاب المقدس؟ إذ إن مجرد الإشارة إلى أحد جوانبها يتطلب الكثير، ومن سفر التكوين إلى سفر الرؤيا، نجد في كل إصحاح قيمًا تربوية عميقة. وما أستطيع تقديمه هنا ليس استقصاءً شاملاً، بل مجموعة من الملاحظات حول علاقة مناهج التربية المسيحية بالكتاب المقدس:

المنهج مرآة تعكس نور الكتاب المقدس

المنهج التربوي هو كالمرآة التي تعكس نور الكتاب المقدس إلى المتلقي، كما يعكس القمر ضوء الشمس إلى الأرض. وكلما كان المنهج واضحًا ومبنيًا على أسس سليمة، كان أكثر قدرة على توصيل رسالة الكتاب المقدس إلى قلوب المتعلمين.

المنهج جسر بين الو اقع والكتاب المقدس

هناك فجوة قائمة بين الواقع والكتاب المقدس، وليس سببها الكتاب نفسه، بل الكنيسة التي، لفترة طويلة، انغلقت داخل جدرانها، وقدّمت تعاليم بعيدة عن واقع الناس. فابتعد كثيرون عن الكنيسة، لأنها لم تفهم مشكلاتهم ولم تعالجها. وهنا يأتي دور المنهج التربوي ليكون الجسر الذي يصل بين الكتاب المقدس والواقع، ويعيد بناء الثقة بين المتعلم وتعاليم الكنيسة، من خلال علاج كتابي حقيقي لمشكلاته.

المنهج لا يقدّم المعرفة فقط، بل الأدوات

الهدف الأسمى للمناهج المسيحية ليس تكديس المعلومات، بل تزويد المتعلم بالأدوات والقدرات التي تمكّنه من التعامل مع الكتاب المقدس، ليصبح صديقه ومرشده، ويعيش حياة مسيحية أصيلة. فالمناهج يجب أن تساعد المتعلم على العيش بحسب الكتاب، لا أن تصنع منه شخصًا مثاليًا عاجزًا عن التفاعل مع الواقع، أو واقعيًا لا يبالي بالإيمان.

المنهج يقدّم إجابات كتابية واضحة

من المهم أن تساعد المناهج المتعلمين على الثبات في الإيمان، وتقديم إجابات واضحة عندما يُسألون عن سبب رجائهم، كما يقول الرسول بطرس: "مُسْتَعِدِّينَ دَائِمًا لِمُجَاوَبَةِ كُلِّ مَنْ يَسْأَلُكُمْ عَنْ سَبَبِ الرَّجَاءِ الَّذِي فِيكُمْ، بِوَدَاعَةٍ وَخَوْفٍ." (1بطرس 3: 15). وقد طرحت هذا السؤال البسيط على

عدد من المؤمنين الناضجين " :لماذا أنت مسيحي؟"، فصمت البعض، وأجاب آخرون بإجابات لا علاقة لها بالسؤال، وقلة فقط قدّمت إجابة واضحة. وهذا يبرز الحاجة إلى مناهج تُرسّخ الإيمان وتُعدّ المتعلم للدفاع عنه.

المنهج يحقق قصد الكتاب المقدس: ملكوت الله

الهدف النهائي للكتاب المقدس هو خلاص البشر وإقامة ملكوت الله الروحي، كما أعلن المسيح: "قَدْ كَمَلَ الزَّمَانُ وَاقْتَرَبَ مَلَكُوتُ اللَّهِ، فَتُوبُوا وَآمِنُوا بِالإِنْجِيلِ." (مرقس 1: 15). وفي دراسته عن ملكوت الله، لخّص اللاهوتي فهيم عزيز ثلاثة معانٍ رئيسية:

- ملكوت الله هو حكم الله وسلطانه (مر 1: 5؛ لو 11: 20)
- ملكوت الله هو المجال الذي يظهر فيه هذا السلطان (مت 16: 24).
- ملكوت الله هو المكافأة التي يمنحها الله للذين يتبعونه (مت 5: 23).[27]

قدّم الباحث التربوي Thomas H. Groom[28] تصورًا تفصيليًا حول كيفية تقديم مفهوم ملكوت الله في مناهج التربية المسيحية، من خلال اثني عشر مبدأً تربويًا ينبغي مراعاتها عند تصميم المناهج، وهي كما يلي:

1. ملكوت الله هو رمز روحي، يمثل قوة الله الحاضرة والفعالة في الماضي والحاضر والمستقبل، حتى نهاية التاريخ.

---

[27] راجع، فهيم عزيز، *ملكوت الله* (القاهرة: دار الثقافة، 1988)، 17-18.

[28] أساتذ التربية المسيحية في كلية بوسطن.

2. ملكوت الله مضمون في شخص المسيح، لا يمكن الحديث عن ملكوت الله دون إدراك أن حضوره في الحاضر والمستقبل متجسد في شخص يسوع المسيح.
3. ملكوت الله عطية مجانية، هو هبة إلهية لا تُشترى ولا تُكتسب بالاستحقاق، بل تُمنح بنعمة الله.
4. الملكوت يمنح القوة للسير في الحياة في الإيمان المسيحي، الله لا يمنح فقط الملكوت، بل يمنح أيضًا القوة للسير فيه، من خلال حياة التقديس، وصلب الشهوات، وإظهار المسيح فينا.
5. علاقة مزدوجة مع الله والآخرين، لا يكتمل حضور ملكوت الله في حياة الإنسان دون علاقة حقيقية مع الله، وعلاقة محبة وخدمة مع الآخرين.
6. دعوة شاملة للمحبة، أوصى الله داخل ملكوته أن نحب جميع الناس، فهذه هي إرادته الجامعة: أن يكون الجميع محبوبين ومحبين.
7. العمل بما نؤمن به، يدعونا ملكوت الله إلى أن نعيش ما نعلّمه، وأن نُترجم الإيمان إلى أفعال ملموسة.
8. مقاومة الخطية، يطالبنا ملكوت الله بأن نجاهد ضد الخطية، وأن نواجه ثقافة العالم التي تروّج لها، لا بالرفض السلبي، بل بالتغيير الإيجابي.
9. التغيير الشخصي والاجتماعي، يدعونا الملكوت إلى أن نتغير نحن أولًا، ثم نسعى لتغيير الآخرين نحو الأفضل.

10. ممارسة الشركة والممارسات الكنسية، لا يمكن أن ينمو الإنسان في ملكوت الله دون ممارسة الحياة الكنسية، والشركة مع جسد المسيح.
11. ثمار الحياة تعكس ملكوت الله، يجب أن تكون ثمار حياتنا استجابة لانتظارات الله من خليقته، وشهادة حية لملكوته.
12. الاستماع المستمر للتعليم والوعظ، النمو في ملكوت الله يتطلب تغذية روحية مستمرة من خلال التعليم، والوعظ، والتأمل في الكلمة.[29]

وعليه، يجب أن تساعد المناهج المتعلمين على تسليم قلوبهم لله، والعيش في علاقة شخصية معه.

ثالثًا: المرشد – الروح القدس

نتيجةً لبعض الممارسات الخاطئة التي تُنسب إلى الروح القدس في بعض الكنائس، نجد أنفسنا أحيانًا نميل إلى الاتجاه المضاد، فنتجنّب التعمق في دراسة شخصه وتعاليمه. وهذا أمر مؤسف، لأن إيمان كنيستنا متجذّر ومتعمّق في فهمه للروح القدس، ونشكر الله أن مكتبتنا المسيحية العربية غنية بالكتب اللاهوتية الرصينة التي تتناول هذا الموضوع. للروح القدس دور جوهري في بناء مناهج التربية المسيحية، لأنه هو الذي يمنحنا الكلمات، كما قال الرب يسوع: "لأَنْ لَسْتُمْ أَنْتُمْ الْمُتَكَلِّمِينَ، بَلْ رُوحُ أَبِيكُمُ الَّذِي يَتَكَلَّمُ فِيكُمْ" (متى 10: 20). وهو الذي يمنحنا الحكمة والمشورة عند مواجهة أي جزء من

[29] Thomas H. Groom, *Christian Religious Education* (London: Harper&Row,1980), 50-51.

المنهج: "كَيْ يُعْطِيَكُمْ إِلَهُ رَبِّنَا يَسُوعَ الْمَسِيحِ، أَبُو الْمَجْدِ، رُوحَ الْحِكْمَةِ وَالإِعْلاَنِ فِي مَعْرِفَتِهِ" (أفسس 1: 17).

فالمنهج هو وسيلة لنقل رسالة الله إلى المتعلمين، والسماء تشارك في صياغته، لأن الله إله مبدع، يفيض علينا بأفكار وطرق جديدة من خلال روحه القدوس، روح الإلهام. وهذا ما أكّده الرسول بطرس: "عَالِمِينَ هَذَا أَوَّلًا: أَنَّ كُلَّ نُبُوَّةٍ فِي الْكِتَابِ لَيْسَتْ مِنْ تَفْسِيرٍ خَاصٍّ، لأَنَّهُ لَمْ تَأْتِ نُبُوَّةٌ قَطُّ بِمَشِيئَةِ إِنْسَانٍ، بَلْ تَكَلَّمَ أُنَاسُ اللهِ الْقِدِّيسُونَ مَسُوقِينَ مِنَ الرُّوحِ الْقُدُسِ" (2بطرس 1: 20–21). إن سيادة الروح القدس على المنهج، وإرشاده، وضمانه، تعزّي ضعفنا كبشر معرضين للخطأ، كما يقول الرسول بولس: "كَذَلِكَ الرُّوحُ أَيْضًا يُعِينُ ضَعَفَاتِنَا، لأَنَّنَا لَا نَعْلَمُ مَا نُصَلِّي لأَجْلِهِ كَمَا يَنْبَغِي. وَلَكِنَّ الرُّوحَ نَفْسَهُ يَشْفَعُ فِينَا بِأَنَّاتٍ لَا يُنْطَقُ بِهَا" (رومية 8: 26). "لِيُعْطِيَكُمْ بِحَسَبِ غِنَى مَجْدِهِ، أَنْ تَتَأَيَّدُوا بِالْقُوَّةِ بِرُوحِهِ فِي الإِنْسَانِ الْبَاطِنِ" (أفسس 3: 16). "وَلْيَمْلأْكُمْ إِلَهُ الرَّجَاءِ كُلَّ سُرُورٍ وَسَلَامٍ فِي الإِيمَانِ، لِتَزْدَادُوا فِي الرَّجَاءِ بِقُوَّةِ الرُّوحِ الْقُدُسِ" (رومية 15: 13).

إن بناء المنهج التربوي المسيحي ليس مهمة سهلة، بل يتطلب قوة روحية تعضد الإيمان وتثبّت الرجاء. وإذ كنا نخاطب الجسد والنفس، فإننا في هذا الجزء نركّز على الروح، ولا أحد أقدر على مخاطبة الروح من الروح القدس نفسه، من خلال المنهج. فنحن نعمل في مجال عمل روح الله، وبدونه يصبح المنهج مجرد كلمات جميلة بلا حياة. فكيف يمكننا أن نعلّم تعاليم مثل: "وَأَمَّا أَنَا فَأَقُولُ لَكُمْ: لَا تُقَاوِمُوا الشَّرَّ، بَلْ مَنْ لَطَمَكَ عَلَى خَدِّكَ الأَيْمَنِ فَحَوِّلْ لَهُ الآخَرَ أَيْضًا... مَنْ سَأَلَكَ فَأَعْطِهِ، وَمَنْ أَرَادَ أَنْ يَقْتَرِضَ مِنْكَ فَلَا تَرُدَّهُ" (متى 5: 39–42)، دون أن يعمل الروح القدس في القلوب؟ فشهادة

الروح وحدها هي القادرة على فتح العقل وتحريك القلب. وإذا لم يكن المنهج مختومًا بختم الروح، فستبقى كلماته حروفًا ميتة لا تتلامس مع المتلقي.

فالروح القدس هو أفضل وسيلة اتصال، لأنه وحده القادر على أن يشرح لكل متعلم الحقائق الإلهية بحسب احتياجه، في هذا التنوع الهائل من الخلفيات والاحتياجات.

الباب الثاني: فكرة عامة عن المناهج

على مرّ العصور، تعلّم الإنسان من خلال نوعين رئيسيين من التعليم: التعليم المقصود والتعليم غير المقصود. أولًا: التعليم المقصود، مع تطور الحياة وتعقّدها، أدرك الإنسان حاجته إلى الجماعة، سواء بدافع الأمان الغريزي أو لأسباب اجتماعية واقتصادية أخرى. وداخل الجماعة الواحدة، ظهرت التخصصات وتنوّعت المهارات، مما أدى إلى تبادل الخبرات. فصاحب المهارة في حرفة معينة بدأ ينقل خبرته إلى الآخرين من خلال الملاحظة والممارسة. ومع تطور العلاقات بين الجماعات، نشأ التعليم المقصود بهدف اكتساب المهارات وسدّ الاحتياجات، سواء بدافع البقاء أو الطموح. ثانيًا: التعليم غير المقصود، منذ وجود الإنسان، كان تفاعله مع البيئة المحيطة مصدرًا لتعلّمه. فقد تعلّم من الطبيعة، كما في اكتشافه أن احتكاك حجرين يولّد شرارة تُشعل النار، والتي وفّرت له الدفء، لكنه تعلّم أيضًا أن النار قد تؤذيه. وهكذا، نشأ التعليم غير المقصود من خلال التجربة والخطأ، والملاحظة والتفاعل مع عناصر البيئة. ومع مرور الزمن، بدأت المفاهيم تتبلور، ونظّم الإنسان معارفه ومهاراته في صورة مبادئ وقواعد، صاغها في

عبارات يسهل تعليمها للآخرين. وبدافع الرغبة في تحسين مستقبل الأجيال، بدأ الاهتمام بتعليم الأطفال بطريقة أكثر تنظيمًا، فظهرت المناهج التعليمية في الحضارات المختلفة.

لقد تأثّر المنهج ومضمونه عبر التاريخ بعوامل متعددة، أبرزها: الفلسفة السائدة، والثقافة، والبيئة الاجتماعية والسياسية، مما أدى إلى تنوّع تعريفات المنهج من حضارة إلى أخرى: في الحضارة الإغريقية، وُضع منهج شامل ومتكامل يجمع بين الجوانب العقلية، الجسدية، والجمالية. وقد قُسّم المنهج إلى قسمين:[30]

- الثلاثيات: وتشمل فنون الكلام، النحو، المنطق، والبلاغة.
- الرباعيات: وتشمل الحساب، الهندسة، الفلك، والموسيقى.[31]

في الحضارة الرومانية، ركّز المنهج على الجوانب الجمالية، مع تأثر واضح بالبيئة العسكرية والتنظيمية.

مع ظهور المسيحية، كان المسيح هو المعلم الأعظم، وتبعه الرسل، والقساوسة، والشيوخ، والمعلمون في الكنائس. وقد تمحور المحتوى حول تعاليم المسيحية، إلى جانب مبادئ القراءة والكتابة. ومع نشوء المدارس، بدأ تدريس العلوم العقلية والإنسانية إلى جانب العلوم الدينية. في العصور الوسطى، سادت النزعة الأخلاقية والطقسية، فكان المنهج يركّز على الجوانب الدينية، مع إهمال واضح للعلوم الأخرى. ومع بداية العصر الحديث، بدأت المناهج تتجه نحو التخصص والشمول، مدعومة بالنظريات

---

[30] وهيب سمعان ورشدي أديب، *دراسات في المناهج* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1981)، 4.

[31] *المرجع السابق.*

التربوية والتنظيمات الأكاديمية الحديثة. وفي هذا الباب، سنتناول تعريفات المناهج، وأنواعها، وأسس تخطيطها، ومضامينها التربوية، في ضوء هذا التطور التاريخي والفكري.

اولاً: تعريف المنهاج

يوجد لمصطلح المنهج تعريفات كثيرة، وبالتالي يجب معرفة ماذا تعني هذه المصطلحات من خلال التالي:

التعريفات العامة للمنهج

أولًا: التعريف اللغوي للمنهج، عرّف المعجم الوسيط المنهج من الناحية اللغوية بأنه: "الطريق الواضح، الخطة المرسومة، الطريق المستقيم الواضح."[32] كما أكّد مجد الدين محمد في قاموسه المحيط هذا المعنى بقوله: "الطريق الواضح، ونهج الطريق أبانه ووضحه، ونهجه أيضًا سلكه."[33] ومن خلال هذه التعريفات، يتضح أن المنهج هو الطريق الذي يسلكه الإنسان لاكتساب الخبرة وتحقيق النجاح، وهو طريق قد تعترضه عوائق وصعوبات، وتكمن وظيفة المنهج في الإرشاد والتمهيد، حتى يتمكّن المتعلم من مواصلة السير نحو غايته المنشودة.

ثانيًا: المنهج في مفهومه التقليدي، يُعرّف المنهج تقليديًا بأنه: "مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها، ويقوم

[32] مجمع اللغة العربية، *المعجم الوسيط* (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004)، 957.

[33] مجد الدين محمد، *القاموس المحيط* (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2003)، 208.

التلاميذ بدراستها."[34] ويقوم هذا المفهوم على نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم من خلال التلقين، دون إتاحة مساحة للتفكير النقدي أو التفاعل. وقد أدى هذا النمط إلى تحويل العقول من أدوات للتفكير والإبداع إلى أوعية لتخزين المعلومات واسترجاعها.

ويمتاز هذا المنهج بالجمود، إذ لا يسمح بالتعديل أو التكيّف مع احتياجات المتعلمين أو متغيرات العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تقليص حرية الفكر، وإهمال الجوانب الحوارية والنقاشية، والوظائف العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والاستنتاج.كما يعتمد على أساليب تقويم تقليدية، ويجعل من المعلم محورًا للعملية التعليمية، بينما يُختزل دور التلميذ في التلقي السلبي. وبهذا، يركّز المنهج التقليدي على الجانب المعرفي فقط، متجاهلًا الجوانب الأخرى في شخصية الإنسان، كالبُعد الروحي، والنفسي، والاجتماعي.[35]

ثالثًا: المنهج في مفهومه الحديث، مع تطور الفكر التربوي وظهور النظريات التعليمية الحديثة، تغيّر مفهوم المنهج ليُصبح: "مجموعة من الخبرات التعليمية الموجّهة."[36] ويقوم هذا المفهوم على إكساب المتعلم خبرات متنوعة من خلال أساليب ووسائل متعددة، حيث يُعد المتعلم محور العملية التعليمية، بينما يصبح المعلم موجّهًا وميسّرًا. ويُنظر إلى التعليم في هذا السياق على أنه عملية مستمرة مدى الحياة، لا تقتصر على مرحلة

[34] قسم المناهج وطرق التدريس، *المناهج* (الملاحق)، كلية التربية جامعة المنيا، الفرقة الرابعة، متاح على الانترنت، تم الاطلاع عليه يوم 28 -12 -2008
http://www.miniaelearn.com/portal/atutor/login.php1

[35] قسم المناهج وطرق التدريس، *المناهج* (القاهرة: جامعة عين شمس، بدون سنة نشر)، 12.

[36] قسم المناهج وطرق التدريس، *المناهج (الملاحق)*، المرجع الالكتروني السابق.

زمنية أو مكان معين. وقد أدى هذا التحول إلى تطور ملحوظ في طرق التدريس، وأساليب التقويم، والوسائل التعليمية، مع التأكيد على التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم. وقد قدّم الأستاذ الدكتور إبراهيم مهدي الشلبي تعريفًا شاملًا للمنهج الحديث، حيث قال:"المنهج هو جميع الخبرات المربية التي تُهيّأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة وخارجها، من أجل اكتسابهم لها، لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصيتهم، وبنائها، وتعديل سلوكهم وفقًا للأهداف التربوية."[37] ويمتاز هذا التعريف بتركيزه على الخبرات المربية لا التعليمية فقط، وعلى تفاعل المتعلم مع بيئته، كما أنه لا يحصر المنهج داخل جدران المؤسسة التعليمية، بل يوسّعه ليشمل كل ما يُسهم في بناء شخصية المتعلم في مختلف السياقات. فالمنهج الحديث يسعى إلى تحقيق النمو الشامل للفرد، وفق أهداف تربوية واضحة، ويُعدّ أداة لتشكيل الإنسان المتكامل في أبعاده العقلية، والوجدانية، والاجتماعية.

ثانيًا: أنواع المناهج من حيث التخطيط

تتنوّع المناهج التعليمية من حيث أسلوب تخطيطها إلى ثلاثة أنواع رئيسية، تختلف في درجة مرونتها، ومدى ارتباطها بواقع المتعلمين واحتياجاتهم:

المناهج المُعدّة مسبقًا

وهي مناهج يُعدّها فريق من المتخصصين بهدف إكساب المتعلمين خبرات محددة أو تنمية مهارات معينة، وذلك وفق خطة تربوية مبنية على أهداف

---

[37] قسم المناهج وطرق التدريس، *المناهج (الملاحق)*، المرجع الالكتروني السابق. قسم المناهج وطرق التدريس، *المناهج* (القاهرة: جامعة عين شمس، بدون سنة نشر)، 12-50. إبراهيم مهدي الشلبي، *المناهج* (دار الأمل: الأردن، 2000)، 11-60.

واضحة، تُراعي المرحلة العمرية والبيئة الاجتماعية للمتعلمين. يُصاغ محتوى هذه المناهج في كتاب مخصص للمتعلم، يُعرض فيه المحتوى التعليمي، إلى جانب دليل للمعلم يتضمن الإرشادات والقواعد اللازمة لتقديم المادة التعليمية. ورغم ما تتميز به هذه المناهج من تنظيم ودقة، إلا أنها غالبًا ما تكون منفصلة عن واقع المتعلمين، إذ لا تعبّر عن مشكلاتهم الحقيقية، ولا تأخذ في الاعتبار خلفياتهم الثقافية والاجتماعية. كما أنها تُصمَّم بطريقة عامة لا تراعي الفروق الفردية، مما يحدّ من إبداع المعلمين ويُقيّد حرية التعديل أو التكيّف مع السياقات المختلفة. وغالبًا ما تُشكّل هذه المناهج النسبة الأكبر من المناهج المعتمدة في المؤسسات التعليمية.[38]

المناهج التي تُوضع مع بداية العملية التعليمية

وهي مناهج يُشارك في إعدادها المعلمون والمتعلمون معًا، بناءً على احتياجات المتعلمين، ومشكلاتهم، ورغباتهم. فمهما بلغت براعة مصمّمي المناهج، فإنهم لا يستطيعون التعبير بدقة عن الواقع الذي يعيشه التلاميذ. ومن هنا، يُعبّر المتعلم عن احتياجاته الحقيقية، بينما يُسهم المعلم بخبراته ومهاراته في تصميم المنهج بما يُلبّي تلك الاحتياجات. ويُعدّ هذا النوع من المناهج أكثر ارتباطًا بالواقع وأكثر استجابة للفروق الفردية، إلا أنه يعاني من بعض التحديات، مثل ضعف الإعداد المسبق، وقلة المعلمين المؤهّلين، وضيق الوقت المتاح للتخطيط. ومع ذلك، فإنه يتميّز بمرونة عالية، ويُعزّز من فاعلية العملية التعليمية.[39]

المناهج المشتركة

---

[38] *المرجع السابق.*

[39] *المرجع السابق.*

وهي مناهج تجمع بين مزايا النوعين السابقين، حيث تتكوّن من جزأين: جزء مُعدّ مسبقًا من قِبل المتخصصين، يُركّز على الأهداف التربوية العامة والمهارات الأساسية. وجزء آخر مرن، يُشارك المتعلمون في اختياره وإعداده، بما يتوافق مع احتياجاتهم وتطلعاتهم الشخصية. ويتميّز هذا النوع من المناهج بتحقيق التوازن بين التوجيه التربوي العام وحرية المتعلم، كما يُراعي الواقع الحياتي للمتعلمين، ويُسهم في تطوير شخصياتهم بشكل متكامل. كما يُتيح هذا النموذج إعدادًا أكثر دقة، ويُقلّل من العشوائية أو التسرّع في التخطيط، مما يجعله من أكثر النماذج توافقًا مع فلسفة التعليم الحديثة.[40]

أنواع المناهج من حيث المضمون

تنقسم المناهج التعليمية من حيث مضمونها إلى عدة أنواع، تختلف في طبيعتها وأهدافها التربوية، ويمكن تصنيفها كما يلي:

(أ) المنهج التقليدي

تمت الإشارة إليه سابقًا، وهو المنهج الذي يركّز على المواد الدراسية المقررة، ويُقدّم للمتعلمين بطريقة تلقينية، دون مراعاة لاحتياجاتهم الفردية أو تفاعلهم مع المحتوى، وقد تم تناول خصائصه ومحدوديته في القسم السابق.

(ب) المنهج الحديث

وقد سبق تعريفه أيضًا، وهو المنهج الذي يُبنى على أساس الخبرات التعليمية الموجّهة، ويُركّز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، ويُعزّز

---

[40] *المرجع السابق.*

التفاعل بينه وبين المعلم، ويهدف إلى تحقيق النمو الشامل في جميع جوانب الشخصية.

(ج) منهج التخطيط التربوي

يُعدّ هذا النوع من المناهج من أكثر المناهج تطورًا، ويُعرّف بأنه: "التخطيط التربوي الحديث في جوهره، عملية جماعية متعددة التخصصات، تستشرف المستقبل وتستلهم الحاضر والماضي، وتعبّئ الإمكانات المتاحة، وصولًا إلى أفضل البدائل، والخيارات المحتملة، الممكنة أو المرغوب فيها، والاستعداد لاتخاذ القرارات بشأنها، في ضوء استثمار أمثل لعناصر الكيف والكم في النظم التعليمية."[41] ويتميّز هذا المنهج بأنه منهجي واستشرافي، يُبنى على تحليل الواقع التعليمي، واستشراف المستقبل، وتوظيف الإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف تربوية متكاملة. وقد بدأت بعض المؤسسات التعليمية، لا سيما كليات التربية، في اعتماد هذا النوع من المناهج، إلا أن انتشاره لا يزال محدودًا، نظرًا لما يتطلبه من كفاءات متعددة التخصصات، وتخطيط دقيق، وموارد بشرية ومادية مؤهلة. ويمثّل منهج التخطيط التربوي نقلة نوعية في الفكر التربوي، إذ يُركّز على التكامل بين الماضي والحاضر والمستقبل، ويُعزّز من قدرة النظام التعليمي على التكيّف مع المتغيرات، وتحقيق أهدافه بكفاءة وفعالية.

(ج) منهج النشاط

نشأ منهج النشاط كردّ فعل طبيعي على أوجه القصور في المنهج التقليدي، الذي أهمل مركزية المتعلم في العملية التعليمية، واعتمد على التلقين

---

[41] ضياء الدين زاهر، *التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية* (دار سعاد الصباح: الكويت، 1992)، 23 .

والحفظ دون مراعاة لاحتياجات المتعلمين وميولهم. وقد عرّفه الأستاذ الدكتور عبد اللطيف فؤاد بقوله:

> يقوم التلاميذ بنشاط متنوع على أساس أن الخبرة الشخصية المباشرة أو الممارسة الفعلية لألوان مختلفة من النشاط، مع الحرية الموجّهة، تساعد على التعلّم السليم، بل تسهم في تحقيق النمو المتكامل المرغوب فيه، كما تتماشى مع طبيعة حياة التلميذ الذي يتعلّم وينمو من خلال الخبرة الشخصية والممارسات الفعلية في حياته داخل الأسرة والمجتمع.[42]

فالمتعلمون في هذا المنهج لا يتعلمون عن طريق التلقين أو الحفظ، بل يحتفظون بالخبرة التعليمية من خلال أثر الأنشطة التي قاموا بها، فهو يتماشي مع احتياجات ورغبات المتعلمين، مع مرعاه سيكولوجية التعليم وسمات السن.

في هذا المنهج، لا يتعلّم المتعلمون من خلال التلقين أو الحفظ، بل يكتسبون الخبرة التعليمية من خلال أثر الأنشطة التي يشاركون فيها، مما يجعله متوافقًا مع احتياجاتهم النفسية، وخصائصهم النمائية، وسيكولوجية التعلّم. ورغم أن هذا المنهج يُعد من أحدث الاتجاهات التربوية، إلا أن جذوره تعود إلى الحضارات القديمة، مثل الحضارة الأثينية والفرعونية، التي استخدمت النشاط كوسيلة تعليمية فعالة، لا سيما في مصر القديمة. أما الانطلاقة الحقيقية لهذا المنهج فقد ارتبطت باسم جون ديوي، رائد التربية الحديثة، في أواخر القرن التاسع عشر، حيث أكّد أن:

---

[42] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها* (مكتبة مصر: القاهرة، 1984)، 512.

لا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج، لأن التعليم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه، ومن ثم يصبح الطفل أو التلميذ في منهج النشاط هو المحور الأول، لكل من الكيف والكم في عملية التعليم والتعلم.[43]

وقد بدأ هذا المنهج يظهر حديثًا في التربية المسيحية من خلال مناهج قائمة على النشاط البدني، مثل "مناهج الرياضة والبطولة". غير أن بعض هذه المحاولات ركّزت بشكل مفرط على النشاط الجسدي، وأهملت الجوهر التربوي للنشاط، أي الخبرة التعليمية الهادفة. فالنشاط ليس غاية في ذاته، بل وسيلة لإكساب المتعلم خبرات تربوية متكاملة. ورغم وجود محتوى دراسي في هذه المناهج، إلا أن التركيز الزائد على الرياضة حوّلها إلى هدف بحد ذاته، بدلًا من أن تكون وسيلة لتحقيق أهداف تربوية أعمق.

ومن هنا، فإن التحدي الحقيقي في هذا النوع من المناهج يكمن في كيفية تنظيم النشاط بحيث يُبنى على مضمون تربوي واضح، ويُسهم في إحداث تغيير فعلي في شخصية المتعلم. ولستُ هنا بصدد انتقاد هذه المناهج، بل أؤكد على ضرورة تعديلها تربويًا لتُحقق أقصى فاعلية ممكنة، إذ إن الجهد المبذول فيها كبير وقيّم، ولا ينقصه سوى تنظيم الخبرات بشكل تربوي متكامل.

أنواع مناهج النشاط

1. منهج النشاط القائم على المشروعات

يُعرّف المشروع بأنه: "سلسلة من الأنشطة التي يقوم بها فرد أو جماعة لتحقيق أهداف واضحة ومحددة في محيط اجتماعي، برغبة

[43] قسم لمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 154.

وحماس."[44]ويقوم المتلقون مع معلمهم بمشروعات متعددة تهدف إلى إنجاز شيء له أهمية، مثل زيارة أماكن، وكتابة تقارير، عمل تصميمات ونماذج....الخ.[45]

2. منهج النشاط القائم على الرياضة

يُستخدم النشاط الرياضي كوسيلة تعليمية، بحيث تُصمَّم الألعاب لتُجسّد مفاهيم تعليمية أو قيم تربوية، مثل:

- التعاون
- احترام القواعد
- المثابرة
- القيادة والعمل الجماعي.[46]

3. منهج النشاط القائم على المواقف الحياتية الواقعية

يُركّز على ربط التعلم بالواقع، من خلال:

- دراسة مشكلات مجتمعية
- تنظيم رحلات تعليمية، مثل زيارة المكتبات أو المؤسسات العامة
- تعلّم مهارات حياتية، مثل استخدام أدوات البحث الإلكتروني أو التعامل مع مصادر المعرفة.[47]

خصائص منهج النشاط

---

[44] زين محمد شحاتة، *المناهج تخطيط* (المنيا: كلية التربية جامعة المنيا، 2006)، 43.

[45] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع السابق*، 522-540.

[46] *المرجع السابق*.

[47] *المرجع السابق*.

- يُشرك المتعلم في اختيار المحتوى وتنفيذه، ولا يقتصر على الكتاب المدرسي.
- يُعد المنهج وسيلة لا غاية، والنشاط وسيلة لإكساب الخبرة.
- يُنمي المهارات الفكرية، ويُعزز التفكير، والتحليل، والتركيب، والاكتشاف.
- يُثير حماس المتعلم، ويُشجّعه على التفاعل والمشاركة.
- يُهيّئ بيئة تعليمية صحية تُسهم في غرس العادات والسلوكيات الإيجابية.
- يُوازن بين حرية المتعلم وإشراف المعلم، ويراعي الفروق الفردية.
- يجمع بين النشاط الذهني والجسدي، وبين العمل الفردي والجماعي.
- يُنتج عنه مخرجات تعليمية ملموسة.
- يُدرّب المتعلمين على مواجهة المشكلات، وتحمل المسؤولية، والصبر، والمثابرة.
- يُسهم في تنمية الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، وحب النظام، وخدمة المجتمع.[48]

(د) المنهج المحوري

يُعد المنهج المحوري من المناهج الحديثة التي تركز على الاحتياجات المشتركة للتلاميذ ومشكلاتهم الواقعية، بوصفهم أعضاء فاعلين في مجتمع

48/ *المرجع السابق*، 522.

ديمقراطي. ويتميّز هذا المنهج بأنه لا يقتصر على تقديم المعرفة من خلال الكتاب المدرسي أو الأنشطة الصفية فحسب، بل ينفتح على كل مصادر المعرفة التي تُسهم في دعم العملية التعليمية وتعزيزها.[49] ويقوم هذا المنهج على أسلوب حل المشكلات، حيث يُنظَّم المحتوى التعليمي حول مشكلات واقعية يواجهها المتعلمون، بدلاً من تنظيمه التقليدي حول رؤوس موضوعات جامدة. ومن خلال هذا التوجّه، يُصبح التعليم أكثر ارتباطًا بالحياة، وأكثر قدرة على تنمية التفكير النقدي، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات.[50] كما يُولي المنهج المحوري اهتمامًا كبيرًا بحرية المتعلمين، مع توفير الإرشاد والتوجيه اللازمين، وتقديم الاستشارة التربوية التي تساعدهم على التعلّم الذاتي، والنمو الشخصي والاجتماعي. ويُسهم هذا المنهج في بناء شخصية متكاملة، قادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع، والمشاركة الفاعلة في تطويره.

(هـ) منهج الوحدات

يُعد منهج الوحدات من أكثر المناهج التعليمية انتشارًا في الوقت الحاضر، نظرًا لما يتمتع به من مرونة وارتباط مباشر باهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم. وقد تعددت تعريفاته، إلا أن من أبرزها وأكثرها قبولًا وانتشارًا في الأوساط التربوية، ما قدّمه الدكتور حلمي الوكيل والدكتور محمد المفتي، حيث عرّفاه بأنه:

> دراسة مخططة مسبقًا، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب

49، *المرجع السابق*، 540.

50 وهيب سمعان وكمال رشدي، *المرجع السابق*، 228.

هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو التي تواجههم في حياتهم. وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائيًا بين نوعيات المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها.[51]

كما عرّفه قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس بأنه:

تنظيم متكامل لعدد من الأنشطة والخبرات التعليمية التي تناسب خصائص التلاميذ وخبراتهم وبيئاتهم، في إطار موضوع معين أو مشكلة تواجههم، بقصد تحقيق تغيير مقصود في سلوكهم في مختلف الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية.[52]

وتتنوّع الوحدات من حيث أسلوب بنائها، فبعضها يُصاغ وفق الطرق التقليدية، وبعضها يتبنى أسلوبًا معينًا كالنشاط، بينما هناك وحدات أكثر تطورًا تجمع بين مزايا المناهج المختلفة وتتجنب سلبياتها. وتتميّز هذه الوحدات بأن لكل منها جوهرًا أو مركزًا يُشتق منه عنوان الوحدة، ويرتبط به النشاط الذي يقوم به التلاميذ، والخبرات التربوية التي يمرون بها، والمهارات والعادات التي يكتسبونها، أو القيم التي يتعلمونها، سواء كانت مستمدة من مشكلة حياتية، أو مبدأ مسيحي، أو حاجة تربوية.[53]

أنواع وحدات المنهج

الوحدات القائمة على الموضوع، وهي من أكثر الوحدات شيوعًا، نظرًا لسهولة إعدادها. حيث يُحدَّد الموضوع، وتُصاغ أهدافه، ثم يُبنى المحتوى

[51] حلمي الوكيل ومحمد المفتي، *المناهج* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1999)، 238.

[52] قسم لمناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 218.

[53] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع سابق*، 556.

بناءً على ذلك. غير أن هذا النوع من الوحدات قد يُغفل احتياجات التلاميذ واهتماماتهم، إذ يكون الموضوع هو محور العملية التعليمية، لا المتعلم. كما أن إعدادها قد يتأثر بالذاتية، ويُفضي إلى تكرار موضوعات تقليدية دون تجديد، مثل اختيار موضوع "المحبة" من فهرس الكتاب المقدس، وجمع الآيات المتعلقة به، دون معالجة تربوية مبتكرة.

الوحدات التي تدور حول مشكلات واقعية يعاني منها المتعلمون، تنطلق هذه الوحدات من واقع المتعلم والمجتمع والكنيسة، حيث يُحدَّد موضوع الوحدة بناءً على مشكلة حقيقية، مثل المشكلات الأخلاقية أو الجنسية، ويتم تناولها من جميع جوانبها، مما يجعلها أكثر ارتباطًا بالحياة وأكثر تأثيرًا في سلوك المتعلم.

الوحدات التي تُقدّم وتُعمّق المبادئ المسيحية، تهدف هذه الوحدات إلى غرس المبادئ المسيحية في نفوس المتعلمين، من خلال معالجة موضوعات روحية وتربوية تُسهم في بناء الشخصية المسيحية المتكاملة.

الوحدات القائمة على الخبرة، وهي وحدات تتكوّن من مجموعة من الخبرات المرتبة التي يُراد للمتعلم أن يمر بها، ويُطلب منه في نهاية الوحدة أن يُعبّر عن انطباعاته وما تعلّمه من خلال هذه الخبرة. ويُعد هذا النوع من الوحدات من الاتجاهات الحديثة في التربية، ويُبنى وفق أربع مراحل:

المرحلة الأولى: دراسة احتياجات المتعلمين واكتشاف ما ينبغي التركيز عليه.

المرحلة الثانية: إعداد مخطط مبدئي يُحدّد الهيكل التنظيمي للوحدة.

المرحلة الثالثة: تعديل المخطط وفقًا لآراء المتعلمين وتفاعلهم.

المرحلة الرابعة: إعداد مخطط نهائي قابل للتطوير المستمر.[54]

(و) المنهج الإلكتروني

يُعد المنهج الإلكتروني من المناهج المعاصرة التي تعتمد على الوسائط التكنولوجية الحديثة في إحداث عملية التعلّم، ويُقسَّم التعليم فيه إلى نوعين:

- تعليم مباشر: يتم من خلال التفاعل الفوري بين المعلم والمتعلم عبر الوسائط الإلكترونية.
- تعليم غير مباشر: يعتمد على التعلّم الذاتي باستخدام المواد الرقمية المتاحة.[55]

ويتميّز المنهج الإلكتروني بعدد من الخصائص الفريدة، من أهمها: التنوّع في الوسائط: حيث يُقدَّم المحتوى التعليمي بصيغ متعددة، مثل النصوص المكتوبة، والمقاطع الصوتية، والموسيقى، والأفلام، والمؤثرات البصرية.[56]
هذه هي أهم أنواع المناهج، فمن الممكن أن يختار واضع المنهج نوعاً واحداً ويبني عليه منهجه، أو يعمل إدماج لأكثر من نوع حسب رغبته، ولكن يرى الباحث أنه من الأفضل جمع كل مميزات منهج على حدة وتجنب السلبيات وإدماجها في منهج مبتكر.

---

[54] راجع: عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع سابق*، 65-556؛ حلمي الوكيل ومحمد المفتي، المرجع *السابق* 238-250؛ قسم لمناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 230.

[55] *المرجع سابق*.

[56] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع سابق*، 65.

خاتمة الباب: لماذا نصمم مناهجنا بأنفسنا؟

قد يتبادر إلى ذهن القارئ الكريم، في ختام هذا الباب، تساؤل مشروع: لماذا نُجهد أنفسنا في تصميم مناهج تعليمية خاصة بنا، بينما يمكننا ببساطة الاستعانة بمناهج أجنبية مصممة بأعلى درجات الدقة والاحتراف؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، يقدّم كاتب هذه السطور مجموعة من النقاط الجوهرية:

أولًا، رغم ما تتمتع به المناهج الأجنبية من دقة وتنظيم، فإنها تفقد الكثير من فاعليتها عند ترجمتها، إذ تصبح مناهج "مغتربة" عن واقعنا، لأنها صُممت في بيئات تختلف جذريًا عن بيئتنا. فالمنهج الذي وُضع لأطفال نيوجيرسي، على سبيل المثال، لا يمكن أن يُطبّق بنفس الكفاءة على أطفال ملوي أو أي مدينة عربية أخرى، نظرًا لاختلاف السياق البيئي، والاجتماعي، والثقافي.

ثانيًا، لكل مجتمع منظومته القيمية والأخلاقية الخاصة. فما يُعدّ مقبولًا في مجتمع غربي قد يُعدّ مرفوضًا في مجتمع شرقي. وبالتالي، فإن استيراد مناهج أجنبية دون تكييفها مع ثقافتنا يُسهم في تعميق الشعور بالاغتراب لدى المتعلمين، ويُضعف من فاعلية العملية التعليمية، لأنها تعالج مشكلات لا نواجهها، وتتجاهل قضايا نعيشها يوميًا.

ثالثًا، الخصوصية اللاهوتية والثقافية تُعدّ من أبرز التحديات في استيراد المناهج الأجنبية، لا سيما في المجال الديني. فبينما تُترجم المناهج الغربية محتوى لاهوتيًا وكتابيًا متطورًا، فإننا في العالم العربي نسعى إلى صياغة لاهوت عربي معاصر، يُراعي تراثنا الشرقي، وتعدديتنا الدينية، والتحديات الطائفية التي نواجهها. ولا يُعدّ هذا انتقادًا للاهوت الغربي، بل

دعوة إلى احترام الخصوصيات الثقافية والروحية التي يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند بناء المناهج.

رابعًا، الوسائل التعليمية والتقنيات المستخدمة في المناهج الأجنبية غالبًا ما تكون متقدمة جدًا، وقد لا تتوفر في بيئتنا التعليمية، أو تكون باهظة التكلفة. كما أن لكل منهج رؤية ورسالة صُمم من أجلها، ومهما بلغت دقة الترجمة، فإنها لا تستطيع أن تنقل هذه الرؤية بنفس العمق الذي تحمله اللغة الأصلية. وقد يؤدي ذلك إلى تنفيذ برامج تعليمية بصورة مشوّهة أو منحرفة عن مقاصدها الأساسية.

وأخيرًا، ليس من الخطأ الاستفادة من الخبرات الأجنبية، بل الخطأ الحقيقي يكمن في الاعتماد الكلي عليها دون تكييف أو نقد، مما يؤدي إلى إنتاج عقلية غربية تعيش في مجتمع شرقي، فتفقد توازنها بين الانتماء والحداثة.

لذلك، فإن تصميم مناهج محلية تنبثق من واقعنا، وتُعبّر عن ثقافتنا، وتُعالج مشكلاتنا، وتُسهم في بناء هويتنا، هو ضرورة تربوية ولاهوتية، لا ترف فكري. والمطلوب ليس الانغلاق، بل الانفتاح الواعي الذي يُميّز بين الاستفادة والتبعية، وبين الترجمة والتجذير.

الباب الثالث: أسس بناء المناهج المسيحية

لا يُبنى المنهج التربوي من فراغ، بل يستند إلى مجموعة من الأسس (الأصول) التي تُشكّل الإطار المرجعي لبنائه وتطويره. ويُعدّ المنهج الناجح هو ذلك الذي يُراعي شمولية الحياة الإنسانية، ويغطي مختلف مجالاتها، بل ويتناول أحيانًا تفاصيل دقيقة يرى واضعو المنهج أنها ضرورية للارتقاء بالمتعلمين. ونظرًا لتعدد القضايا والمجالات التي يتناولها المنهج، والتي قد تصل أحيانًا إلى درجة من التعقيد والتداخل، فإن واضعي المناهج قد يواجهون صعوبة في تنظيم الأفكار المتزاحمة المنبثقة من هذه المجالات المتنوعة. ومن هنا، قام التربويون بتنظيم أسس بناء المناهج في إطار منهجي واضح، يُسهّل عملية التخطيط والصياغة، ويُوجّهها نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ولا يعني اعتماد هذه الأسس أنها قواعد جامدة لا بد من الالتزام بها حرفيًا، بل هي مبادئ عامة تُعدّ ضرورية لأي منهج تربوي، وتُستخدم كمرشد مرن في عملية البناء والتطوير. وقد تم توزيع هذه الأسس

على سبعة فصول رئيسية، يتناول كل منها جانبًا محوريًا من جوانب بناء المنهج المسيحي:

- الفصل الأول: الأساس التربوي، يُعالج المبادئ التربوية التي تُوجّه العملية التعليمية، وتُحدّد طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم، وأهداف التعليم المسيحي.
- الفصل الثاني: الأساس الروحي واللاهوتي، يُركّز على المرجعية الكتابية واللاهوتية التي تُشكّل جوهر المنهج المسيحي، وتُحدّد مضمونه الروحي.
- الفصل الثالث: الأساس الأكاديمي، يتناول الجوانب المعرفية والمنهجية التي تُسهم في تحقيق التوازن بين التعليم الديني والعلوم الإنسانية والعقلية.
- الفصل الرابع: الأساس النفسي، يُراعي خصائص النمو النفسي للمتعلمين، واحتياجاتهم الانفعالية، ودوافعهم، وأساليب التعلّم المناسبة لهم.
- الفصل الخامس: الأساس الاجتماعي، يُسلّط الضوء على دور المنهج في تنمية الوعي الاجتماعي، وتعزيز الانتماء، وبناء العلاقات الإنسانية في ضوء القيم المسيحية.
- الفصل السادس: الأساس الفلسفي، يُناقش الرؤية الفلسفية التي ينطلق منها المنهج، والتي تُحدّد نظرته إلى الإنسان، والمعرفة، والحياة.

- الفصل السابع: الأساس الثقافي والسياسي، يُعالج العلاقة بين المنهج والسياق الثقافي والسياسي الذي يُحيط به، ويُبرز أهمية مراعاة الخصوصيات الحضارية في بناء المناهج.[57]

[57] هذه الأسس استُلهمت من:

Michael J. Anthony, *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 1-304.

الفصل الأول: الأساس التربوي

يُقدّم هذا الفصل المبادئ التربوية الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في أي منهج تعليمي، لا سيما في مناهج التربية المسيحية. ولا يدّعي كاتب هذه السطور أن ما يقدّمه من مبادئ يُمثّل الكمال أو الإحاطة الشاملة، بل يسعى إلى عرض الركائز التربوية الجوهرية التي يمكن لمصمّم المنهج أن يعتمد عليها كنقطة انطلاق. ويأمل الكاتب من القارئ الكريم أن يُوسّع دراسته لهذه المبادئ، إذ إن المعرفة التربوية مجال واسع وعميق، وقد تناولها آلاف الباحثين في مؤلفاتهم من زوايا متعددة. وكلما ازدادت معرفة واضع المنهج بهذه المبادئ، كان أكثر قدرة على دمجها بفاعلية داخل المحتوى التعليمي، مما يُسهم في بناء منهج تربوي متكامل يُعزّز نمو المتعلمين في جميع جوانب شخصياتهم. ويُبنى هذا الأساس التربوي على ستة عناصر رئيسية، سيتم تناولها بالتفصيل في هذا الفصل، وهي تمثّل الأبعاد التي ينبغي أن يُراعيها المنهج المسيحي لضمان تحقيق أهدافه التربوية والروحية.

أولًا: بناء المناهج على أساس الخبرة التربوية

تُعد الخبرة التربوية من الركائز الأساسية التي ينبغي أن يُبنى عليها أي منهج تربوي فاعل، لا سيما في مجال التربية المسيحية. وقد عرّفها قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس بأنها:

> موقف تعليمي منظم يتفاعل فيه المتعلم تفاعلًا نشطًا، ويخططه المعلم ويحدد محتوياته، وما يلزمه من إمكانيات ومواد تعليمية وأنشطة، وقد يكون هذا الموقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ويهدف إلى إحداث تغيير في أداء التلاميذ وتحقيق عملية التعليم.[58]

لقد كنتُ أستخدم مصطلح "الخبرة" في حياتي اليومية للتعبير عن موقف مررتُ به وتعلّمت منه درسًا عمليًا. لكن بعد التحاقي بكلية التربية، اتسع هذا المفهوم لديّ، وأدركت أن الخبرة لا تقتصر على المواقف الإيجابية، بل تشمل أيضًا المواقف السلبية التي قد تُعلّمنا أكثر مما تفعل المواقف الإيجابية. وقد أشار رائد التربية الحديثة جون ديوي إلى أن الخبرة تنقسم إلى نوعين

- خبرة إيجابية، يتعلّم فيها الفرد من خلال النجاح في موقف معين، كأن يُضيء مصباحًا كهربائيًا بعد توصيله بشكل صحيح.
- خبرة سلبية: يتعلّم فيها الفرد من خلال الخطأ أو الألم، كأن يتعرض لصدمة كهربائية عند لمس سلك مكشوف، فيتعلّم الحذر.[59]

وهكذا، فإن الخبرة – سواء كانت إيجابية أو سلبية – تُرسّخ المعرفة في داخلنا، وتُسهم في بناء وعينا. ولو طُبّق هذا المبدأ في الحياة الروحية، لكان

[58] قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 21.

[59] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع سابق*، 512.

نموّنا الروحي أكثر عمقًا وثباتًا. لكننا كثيرًا ما نُعيد الوقوع في الخطية دون أن نتعلّم من الخبرة، فنُشبه من يبني بيته على الرمل، كما قال الرب يسوع: "فَكُلُّ مَنْ يَسْمَعُ أَقْوَالِي هذِهِ وَيَعْمَلُ بِهَا، أُشَبِّهُهُ بِرَجُلٍ عَاقِلٍ بَنَى بَيْتَهُ عَلَى الصَّخْرِ... وَكُلُّ مَنْ يَسْمَعُ أَقْوَالِي هذِهِ وَلاَ يَعْمَلُ بِهَا، يُشَبَّهُ بِرَجُلٍ جَاهِلٍ بَنَى بَيْتَهُ عَلَى الرَّمْلِ" (متى 7: 24–27).

إن الخبرة، في معناها العميق، هي الأساس الحقيقي لاكتساب المعرفة. فكر للحظة: أي معرفة تتذكرها أكثر؟ تلك التي اكتسبتها من محاضرة؟ أم تلك التي عشتها في موقف واقعي؟ هذا ما فعله المسيح مع تلاميذه، إذ كان يُعلّمهم من خلال المواقف الحياتية:

- بطرس لم يتخلّص من ضعف شخصيته إلا بعد اختبار إنكار المسيح (متى 26؛ لوقا 22).
- التلاميذ لم يتعلّموا التواضع إلا من خلال درس غسل الأرجل (يوحنا 13).
- المسيح استخدم الطبيعة لتعليمهم: الطيور (متى 6: 26)، الحقول (متى 6: 28–30)، وغيرها.

لماذا تُعد الخبرة التربوية أساسًا فعّالًا في بناء المناهج؟

لأنها الأقرب إلى عقل المتعلم.

لأنها تُخاطب الحواس وتُثير الانتباه.

لأنها تُناسب احتياجات المتعلمين وإمكاناتهم.

لأنها تُبسط المفاهيم وتُرسّخها.

لأنها تُتيح التعلّم من النجاح والفشل معًا.[60]

قواعد يجب مراعاتها عند بناء المنهج على أساس الخبرة

- الخبرة ليست عشوائية: بل يجب أن تكون منظمة وموجّهة نحو هدف واضح، حتى لا تُفسَّر بطرق متباينة تؤدي إلى نتائج غير مرغوبة. وهذا ما نراه في تعاليم المسيح، حيث كانت تعاليمه محددة، لكنها منفتحة على الحوار، كما في معجزة شفاء المولود أعمى (يوحنا 9).
- الخبرة لا تتجزأ: ويُسمّى هذا بمبدأ "الاستمرارية في الخبرة"، لأن تقطيع الخبرة يُضعف أثرها، كما يحدث عندما يُقاطع شخص حديثًا مهمًا، فيفقد تركيزه.
- مناسبة حجم الخبرة للموقف التعليمي: كما فعل المسيح، إذ قدّم أحيانًا تعاليم مركّزة، وأحيانًا أخرى تعاليم قصيرة. فالتوازن بين الكم والكيف ضروري.
- تنوع الخبرات: التنويع بين الخبرات الذهنية والحركية يُعزّز التفاعل، ويُقوّي العلاقة بين المعلم والمتعلم، ويُسهّل تذكّر الخبرة.

الخبرات المباشرة أفضل: وإن تعذّر ذلك، يمكن تمثيلها بنماذج، كما في نموذج خيمة الاجتماع.

- مراعاة الفروق الفردية: يجب أن تُناسب الخبرة قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.

---

[60] *المرجع السابق*، 21-39.

- مراعاة السمات العمرية: فلكل مرحلة عمرية خصائصها التي يجب احترامها.
- مشاركة المتعلم في الخبرة: فالمشاركة تُعزّز التعلّم، كما حدث عندما شاركتُ في صنع نموذج لفلك نوح، فترسّخ الدرس في ذهني.
- تجنّب الخبرات الصادمة: فالتعليم لا يتحقق من خلال الصدمة، بل من خلال التمهيد والتدرّج. وقد يؤدي استخدام الخبرة الصادمة إلى نتائج عكسية، كما حدث في المثال الذي ذُكر عن ردّ الصفعة.[61]

ثانيًا: معرفة خلفية المتلقي

يُعدّ فهم خلفية المتلقي من الركائز الأساسية في بناء أي منهج تربوي فعّال، إذ إن نجاح المنهج لا يتوقف فقط على جودة المحتوى، بل على مدى ملاءمته لخصائص المتعلمين وظروفهم المختلفة. ومن هنا، ينبغي لمصمّم المنهج أن يُراعي عدة أبعاد عند دراسة خلفية المتلقي، أبرزها:

1. الفئة العمرية

تلعب المرحلة العمرية دورًا محوريًا في تحديد نوعية المحتوى، وأسلوب تقديمه، ومستوى تعقيده. فالألفاظ والمفاهيم التي تُستخدم مع طلاب المرحلة الإعدادية تختلف تمامًا عن تلك المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية أو الجامعية. لكل مرحلة عمرية خصوصيتها الفكرية والنفسية، وبالتالي فإن تجاهل هذه الفروق قد يؤدي إلى عزوف المتعلم عن التفاعل مع المنهج، أو إلى سوء فهم للمحتوى.

---

[61] *المرجع السابق*، 21-39.

2. الخلفية الروحية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية

تتأثر استجابة المتعلم للمحتوى التربوي بخلفيته الروحية ومدى نضجه الإيماني، كما أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي يُسهم في تشكيل اهتماماته وتحدياته.

كذلك، تختلف البيئات الثقافية من منطقة إلى أخرى: فالمجتمع الزراعي يختلف عن الحضري، والبيئة الصناعية تختلف عن الساحلية، والعادات والتقاليد في الصعيد ليست بالضرورة مماثلة لتلك في القاهرة. فما يُعدّ مشكلة ملحّة في بيئة معينة، قد لا يكون له أي صدى في بيئة أخرى. وقد عبّر القس ريك وارين عن هذه الفكرة بصورة بليغة حين شبّه الناس بالأسماك، قائلًا:

> لكي تتعلّم صيد السمك، عليك أن تدرس عاداته، وأنماطه الغذائية، وما يُفضّله. فبعض الأسماك تفضّل المياه الهادئة، وأخرى تسبح في الأنهار المتدفقة. هناك من يزحف في الأعماق، وآخرون يختبئون بين الصخور. الصياد الناجح هو من يُفكّر كما يُفكّر السمك.[62]

ثالثًا: الاهتمام بالتربية المقارنة

منذ فجر التاريخ، والإنسان يتعلّم من أخيه الإنسان، وقد تميّزت كل حضارة أو مجتمع بأسلوبه التربوي الخاص، مما أفرز تنوّعًا كبيرًا في النظم التربوية. فالتربية في اليونان القديمة، على سبيل المثال، كانت تختلف عن التربية في

---

[62] ريك دارين، *الكنيسة المنطلقة نحو الهدف* (القاهرة: معهد تدريب لقادة بالشرق الأوسط،2005)، 182.

مصر الفرعونية، بل إن داخل كل منظومة تربوية ظهرت اتجاهات متعددة، تعكس تنوّع الرؤى والاحتياجات. ورغم هذا التنوّع، إلا أن هناك سمة مشتركة بين هذه النظم، وهي تأثّر بعضها ببعض، كما حدث في تأثير التربية الأثينية على المدرسة الرومانية في مراحل لاحقة. ومن هنا، نشأت فكرة التربية المقارنة، التي تقوم على دراسة النظم التربوية المختلفة بهدف التعلّم من تجارب الآخرين، من خلال تحليل المميزات وتجنّب العيوب. فكل مدرسة تربوية تحمل في طيّاتها عناصر قوة وضعف، ومن خلال المقارنة المنهجية، يمكن لكل نظام أن يستفيد من نقاط القوة في النظم الأخرى، ويُعالج أوجه القصور في نظامه الخاص. ومثال ذلك مقارنة نظام التعليم المصري بنظيره الفرنسي، لا بهدف التقليد، بل بهدف الاستفادة النقدية الواعية. ولا تقتصر التربية المقارنة على مقارنة النظم التعليمية فحسب، بل تشمل أيضًا تحليل السياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية التي نشأت فيها هذه النظم. وقد تنوّعت تعريفات التربية المقارنة تبعًا لاختلاف مناهج الباحثين واتجاهاتهم الفكرية. ومن أبرز هذه التعريفات ما قدّمه الباحث التربوي مالينسون، حيث عرّف التربية المقارنة بأنها: "الدراسة المنظمة الفاحصة للثقافات المختلفة، والنظم التعليمية التي تنبثق عنها، للتعرّف على أوجه التشابه والاختلاف، والعوامل التي أدّت إلى تبنّي حلول مختلفة لمشكلات تربوية عامة."[63] تُعد التربية المقارنة أداة بالغة الأهمية في تطوير المناهج، إذ إنها تتيح لنا فرصة الاطلاع على تجارب الآخرين، وتحليلها، والاستفادة منها بما يتناسب مع واقعنا واحتياجاتنا. فنحن نمارس هذا النوع من المقارنة في

---

[63] مقتبس في: قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، *محاضرات في التربية المقارنة* (المنيا: دار الصفا، بدون سنة نشر)، 6.

مجالات متعددة، فعندما يواجه الباحث صعوبة في إيجاد مراجع عربية لموضوع معين، يلجأ إلى النظم البحثية الأجنبية لاستكمال دراسته.

وفي مجال التربية المسيحية، نجد أن العالم الغربي قد سبقنا بخطوات واسعة، حيث تُدرّس التربية المسيحية هناك كعلم أكاديمي مستقل، له فروعه ومناهجه ومؤسساته البحثية. وتوجد أقسام متخصصة في الجامعات والمعاهد تُعنى بهذا المجال، وقد أُنجزت فيها دراسات غزيرة تغطي معظم موضوعاته. أما في السياق العربي، فقد صدرت بالفعل مناهج مسيحية ذات طابع كتابي وروحي عميق، لكنها لا تزال بحاجة إلى تطوير أكاديمي ممنهج. ومن هنا، فإن إجراء دراسات مقارنة بين هذه المناهج العربية والمناهج الأجنبية يُمكن أن يُزوّد مصمّم المنهج بأفكار جديدة ومهمة تُثري عمله وتُعزّز من فاعلية المنهج.

ومع ذلك، ينبغي الحذر من الانبهار غير النقدي بالتجارب الأجنبية. فكما ورد في أحد مناهج التربية المقارنة بجامعة المنيا: "لا يمكننا أن نتجوّل بين النظم التعليمية، ونقطف زهرة من غصن، وبضع أوراق من غصن آخر، ثم نتوقّع أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلدنا، سنحصل على نبات حي."[64] إن هذا التشبيه يُعبّر بدقة عن خطورة الانتقائية غير الواعية، التي قد تؤدي إلى بناء منهج مشوّه لا ينتمي إلى بيئته، ولا يُعبّر عن ثقافته.

كما يجب أن نُدرك أن تحليل الدراسات الأجنبية لا يتم من خلال إسقاط أفكارنا المسبقة عليها، بل من خلال قراءتها قراءة موضوعية حيادية. فالباحث الأمين هو من يُنصت إلى أطروحات الآخرين دون تعصّب لرأيه، ويُقيّمها بميزان علمي رصين. أما إذا تحيّز الباحث لفكرته فقط، فإنه يُقحم

[64] *المرجع السابق*، 7.

نفسه في إطار ضيق، ويُعرّض منهجه لنقص في الرؤية، مما يُفقد التربية المقارنة وظيفتها الأساسية.

وعلى العكس، فإن الانفتاح الواعي على المناهج الأخرى يُتيح للباحث أن ينطلق إلى آفاق جديدة، ويُعيد النظر في موضوعه من زوايا متعددة، مما يُثري عمله ويُعمّق من فهمه، ويُسهم في بناء منهج أكثر نضجًا وفاعلية.

ثالثًا: أن يُبنى المنهج على اتصال تربوي سليم

يُعد الاتصال التربوي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، إذ يُمثّل الوسيط الحيوي الذي تنتقل من خلاله المعرفة والخبرات والتأثيرات بين المعلم والمتعلم. وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الاتصال التربوي، إلا أننا نكتفي هنا بتعريف شامل يُعبّر عن جوهره:

> الاتصال التربوي هو عملية ديناميكية بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، داخل البيئة التعليمية، من خلال قناة اتصال يتم عبرها نقل التأثيرات والخبرات، مما يؤدي إلى إعادة تشكيل سلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه.[65]

ورغم أن الاتصال التربوي يُعد من العمليات النهائية التي تحدث داخل الفصل أو قاعة التعليم، إلا أن من الضروري أن يُراعي مصمّمو المناهج هذه العملية الحيوية أثناء التخطيط، لأن نجاح المنهج لا يتوقف فقط على المحتوى، بل على كيفية تقديمه وتفاعله مع المتعلم. فكل محتوى تربوي، مهما بلغت جودته، لا يُؤتي ثماره إلا من خلال عملية اتصال فعّالة، تُراعي

[65] مقتبس في: زينب محمد أمين وآخرون، *تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها التربوية* (القاهرة: المؤلفين، 2006)، 33.

الزمن، والسياق، والأدوات، والعلاقات التربوية. ولهذا، من المهم أن نُلقي نظرة موجزة على عناصر الاتصال التربوي السليم التي ينبغي أخذها في الاعتبار في كل مرحلة من مراحل بناء المنهج.

عناصر الاتصال التربوي

المرسل: وهو المعلم أو من يقوم بتقديم المنهج. ويجب أن يُراعى عند إعداد المنهج صياغة طرق تدريس حديثة تتناسب مع طبيعة المحتوى وإمكانات المعلم.

- الرسالة: وهي المحتوى أو الجزء من المنهج المراد إيصاله إلى المتعلمين. ويجب أن يكون هذا المحتوى واضحًا، منظمًا، ومناسبًا للفئة المستهدفة.
- قناة الاتصال: وهي الوسائل والأنشطة التعليمية التي تُستخدم لنقل المحتوى، مثل: الحوار، العروض التوضيحية، الوسائط المتعددة، الألعاب التعليمية، وغيرها.
- المستقبِل: وهو المتعلم، الذي يُعد محور العملية التعليمية، والذي من أجله صيغ المنهج، ويُفترض أن يتفاعل مع الرسالة ويُعيد تشكيل سلوكه بناءً عليها.[66]

إن مراعاة هذه العناصر الأربعة أثناء بناء المنهج يُسهم في تحقيق اتصال تربوي فعّال، وهو الهدف الذي من أجله وُضع المنهج في الأساس. فالمناهج ليست مجرد مواد تُسلّم للمعلم ليقوم بتدريسها، بل هي سلسلة مترابطة من العمليات، تبدأ من التخطيط، وتمر بالتنفيذ، وتنتهي بالتقويم، وكل مرحلة

[66] زينب محمد أمين وآخرون، *المرجع السابق*، 33-70.

تُكمّل الأخرى. ولهذا، فإن المؤسسات التربوية المعاصرة التي تُعنى بتصميم وتطوير المناهج، تُولي اهتمامًا بالغًا بكل العمليات التي يمر بها المنهج بعد صياغته، لضمان أن يكون الناتج النهائي تغييرًا إيجابيًا حقيقيًا في شخصية المتعلم.[67]

رابعًا: التوقّع كأداة استباقية في بناء المنهج

لا يقتصر دور المنهج على معالجة المشكلات القائمة أو تلبية الاحتياجات الحالية، بل يمتد إلى الاستعداد للمستقبل من خلال التوقّع التربوي. فالمناهج الفعّالة لا تنتظر وقوع الأزمات لتتدخل، بل تُبنى على رؤية استباقية تستند إلى الملاحظة الدقيقة والدراسات الميدانية، التي تُتيح التنبؤ بالتحديات المحتملة قبل حدوثها. فكما لا ننتظر اندلاع حريق لنبدأ في إطفائه، بل نتخذ الإجراءات الوقائية عند أول شرارة، كذلك ينبغي أن يكون المنهج أداة وقائية، تُسهم في منع المشكلات قبل وقوعها، وتُهيّئ المتعلم لمواجهتها إن حدثت. إن واضعي المناهج مطالبون بأن يتحلّوا ببصيرة تربوية، تستند إلى تحليل الماضي، وفهم الحاضر، واستشراف المستقبل. فالماضي لا يمكن تغييره، لكن يمكننا أن نتعلّم منه، والحاضر هو ميدان العمل، أما المستقبل فهو المساحة التي يمكننا التأثير فيها إن أحسنّا التوقّع والاستعداد.[68]

---

[67] *المرجع السابق*.

[68] رجع: عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع السابق*، 65-556، حلمي الوكيل ومحمد المفتي، *المرجع السابق*، 238-250، قسم لمناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 230.

خامسًا: أن يكون المنهج تفاعليًا

من أبرز سمات المناهج الحديثة أنها تفاعلية، أي تقوم على التبادل النشط بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، في بيئة تعليمية غنية بالحوار، والمناقشات، والأنشطة المتنوعة. غير أن التفاعل لا يُقاس بمجرد المشاركة، بل بمدى فاعلية هذه المشاركة في إحداث أثر تربوي حقيقي. ولكي يكون التفاعل داخل المنهج هادفًا ومؤثرًا، يجب أن يُراعي العناصر التالية:

- سمات المرحلة العمرية للمتعلمين.
- البيئة الثقافية والاجتماعية التي ينتمون إليها.
- أثر التفاعل على المواقف التعليمية الأساسية.
- المشكلات الواقعية التي يواجهها المتعلمون.
- لغة التفاعل وأسلوبه، ومدى توافقه مع المتلقي.
- تنوع أشكال التفاعل، وتجنّب النمطية.
- مدى إنتاجية التفاعل، وهل يُرضي المتعلم أم يُثيره سلبيًا.
- ويُعدّ التفاعل وسيلة للحصول على تغذية راجعة فعّالة، تُعبّر عن استجابة المتعلم للمحتوى، وتُسهم في تعديل المسار التربوي بما يُحقق الأهداف المرجوّة.[69]

سادسًا: المنهج وسيلة لا غاية

المنهج ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق هدف أسمى، يتمثّل في إحداث تغيير إيجابي في شخصية المتعلم، وإكسابه خبرات جديدة تُعينه على النمو في معرفة الله، ونفسه، والآخرين، ليحيا حياة تمجّد الله. وقد يقع

[69] *المرجع السابق.*

البعض في خطأ الانشغال بالمنهج على حساب التربية، فيتحوّل المنهج إلى قالب جامد يُفرض على المعلم والمتعلم، دون مراعاة لروح العملية التربوية. وهذا لا يُعدّ تقصيرًا من المعلمين، بل هو نتيجة لطبيعة المنهج نفسه، الذي قد يُصاغ بطريقة تُقيّد حرية المعلم، وتُحوّل التربية إلى تنفيذ حرفي لتعليمات واضع المنهج. إن المنهج التربوي الحقيقي هو الذي يُتيح مساحة من الحرية والإبداع، ويُشرك المعلم والمتعلم في تحقيق الأهداف التربوية، في جو يسوده الحب، والأمان، والحرية. فبناء المنهج هو ما يُحدّد ما إذا كان وسيلة فعّالة، أم غاية تُفرغ التربية من مضمونها.[70]

---

[70] *المرجع السابق.*

الفصل الثاني: الأساس الروحي اللاهوتي

لم تعد المناهج التربوية المعاصرة تُبنى على مجرد سرد للمحتوى أو عرض للقصص والأحداث، بل أصبحت تُصاغ بطريقة تُتيح استخلاص المبادئ التربوية والروحية الكامنة في المحتوى، بحيث لا يقتصر دور المنهج على تقديم المعرفة، بل يمتد إلى تشكيل القيم وتوجيه السلوك. وهذا ما يُطلق عليه في أدبيات التربية المسيحية: "لاهوت التربية المسيحية"، أو "تقديم اللاهوت من خلال التربية"، حيث تُصبح المبادئ التربوية وعاءً يحمل في طياته الرسالة اللاهوتية. وقد حدّد الباحث Klaus Issler[71] ثلاثة أسباب رئيسية تُبرز أهمية صياغة اللاهوت في العملية التربوية:

1. لفهم الحياة فهمًا صحيحًا، لا بد أن نبدأ من الله وشرحه لوجودنا وبنائنا.
2. الطبيعة البشرية صُمّمت لتُشبه المسيح، وهذا هو الهدف النهائي من التعلّم (راجع رومية 8: 28–29).

[71] أستاذ التربية المسيحية واللاهوت في جامعة بيولا.

3. يتطلّب هذا التشبّه تدخّلًا إلهيًا يُعيد تشكيل الإنسان ليصير على صورة المسيح.[72]

من هنا، فإن جوهر المناهج المسيحية هو العمل على بناء علاقة حيّة بين المتعلم والله، ومن ثم بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان والآخر. وهذه العلاقة، وإن كانت تُمارَس في سياق تعليمي، إلا أنها روحية في عمقها، وتُسهم في تكوين الإنسان المسيحي المتكامل.

وفي هذا الفصل، سنتدرّب على استخلاص المبادئ التربوية الروحية من بعض العقائد المسيحية الأساسية، مع التنويه إلى أن الهدف ليس تقديم دراسة لاهوتية شاملة، بل التركيز على الجانب التربوي المستنبط من العقيدة. وسنتّبع في ذلك منهجًا يقوم على:

- تقديم فكرة عامة عن العقيدة.
- ثم عرض مجموعة من المبادئ التربوية المستخلصة منها.

وما سيتم عرضه هو أمثلة تمثيلية، لا حصرًا شاملاً، بهدف إظهار كيف يمكن للعقيدة أن تُغذّي المنهج التربوي، وتُضفي عليه عمقًا روحيًا يُلامس حياة المتعلم.

تقديم المسيح في مناهج التربية المسيحية

ينبغي أن يُعنى منهج التربية المسيحية بمناقشة والإجابة عن العديد من الأسئلة الجوهرية التي تتردد في أذهان كل مؤمن مسيحي، مثل: من هو

[72] Klaus Issler, "Theological Foundations of Christian Education," in *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, ed. Michael J. Anthony (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 35.

المسيح؟ ما هي طبيعته؟ كيف نفهم لاهوته وناسوته؟ وما العلاقة بينهما؟ فالمسيح ليس مجرد شخصية تاريخية تُدرّس، بل هو محور الإيمان المسيحي، والهدف الأساسي من المناهج المسيحية هو تقديم المسيح لكل متعلم كأبٍ، ومخلّص، وفادٍ شخصي لحياته. ومن هذا المنطلق، لا ينبغي أن تُقدَّم الحقائق الإيمانية عن المسيح كمجرد معلومات عقائدية جامدة، بل كحقائق حيّة، قادرة على تغيير الحياة وتشكيل الإيمان. فالمعرفة المسيحية الحقيقية لا تكتفي بالإدراك العقلي، بل تسعى إلى بناء علاقة شخصية مع المسيح، تُثمر في حياة المتعلم ثمرًا روحيًا وسلوكيًا.

1. المسيح هو الله المتجسّد

هذه الحقيقة تُعدّ حجر الزاوية في الإيمان المسيحي، وقد أعلنها الرسول بولس بكل وضوح: "وَبِالإِجْمَاعِ عَظِيمٌ هُوَ سِرُّ التَّقْوَى: اللهُ ظَهَرَ فِي الْجَسَدِ، تَبَرَّرَ فِي الرُّوحِ، تَرَاءَى لِمَلاَئِكَةٍ، كُرِزَ بِهِ بَيْنَ الأُمَمِ، أُومِنَ بِهِ فِي الْعَالَمِ، رُفِعَ فِي الْمَجْدِ"

(1 تيموثاوس 3: 16؛ راجع يوحنا 1: 1–3، 14؛ يوحنا 10: 30؛ غلاطية 4: 4؛ أمثال 30: 2–4). لقد عبّر اللاهوتي توماس ف. تورانس عن هذا المعنى بعبارة بليغة، إذ قال: "إن الله في التجسد أعطانا ذاته في يسوع المسيح، ابنه الحبيب. فهو لم يوصِل إلينا شيئًا عن ذاته، بل أعطانا ذاته عينها، وبهذا جعل نفسه معروفًا لنا بحسب طبيعته الإلهية كأب."[73]

2- شخص المسيح

[73] توماس ف. تورانس، *الإيمان بالثالوث: الفكر اللاهوتي للكنيسة الجامعة في القرون الأولى*، ترجمة عماد موريس، مراجعة جوزيف موريس فلتس (القاهرة: دار باناريون للنشر والتوزيع، 2007)، 76.

إن إيمان الكنيسة المسيحية قائم على الاعتراف بأن يسوع المسيح هو في آنٍ واحد إلهٌ كامل وإنسانٌ كامل، كما أقرّ بذلك مجمع نيقية (325م).وقد تمّ استكمال هذا الإقرار في مجمع القسطنطينية (381م)، ليُعرف لاحقًا باسم قانون الإيمان النيقاوي-القسطنطيني، الذي يُعد من أقدم وأرسخ الصيغ العقائدية في التقليد الكنسي، إذ يعبّر عن الإيمان الثالوثي وتجسّد الابن، ويُتلى حتى اليوم في صلوات الكنيسة:

> نؤمن بإلهٍ واحد،
> الآب، ضابط الكل، خالق السماء والأرض، كل ما يُرى وما لا يُرى.
> وبربٍّ واحد، يسوع المسيح، ابن الله الوحيد، المولود من الآب قبل كل الدهور،
> إله من إله، نور من نور، إله حق من إله حق، مولود غير مخلوق،
> مساوٍ للآب في الجوهر، الذي به كان كل شيء.
> الذي من أجلنا نحن البشر، ومن أجل خلاصنا، نزل من السماء، وتجسّد من الروح القدس ومن مريم العذراء، وصار إنسانًا. (قانون الإيمان النيقاوي القسطنطيني)

وقد أكّد مجمع خلقدونية (451م) هذا الإيمان، معلنًا أن للمسيح طبيعتين: إلهية وإنسانية، غير مختلطتين ولا منفصلتين، بل متحدتين في شخص واحد هو ابن الله المتجسّد. ويشهد الكتاب المقدس لهذا الاتحاد بقوله: «مِنْ ثَمَّ كَانَ يَنْبَغِي أَنْ يُشْبِهَ إِخْوَتَهُ فِي كُلِّ شَيْءٍ، لِكَيْ يَكُونَ رَحِيماً، وَرَئِيسَ كَهَنَةٍ أَمِيناً فِي مَا لِلَّهِ حَتَّى يُكَفِّرَ خَطَايَا الشَّعْبِ. لأَنَّهُ فِي مَا هُوَ قَدْ تَأَلَّمَ مُجَرَّباً يَقْدِرُ أَنْ يُعِينَ الْمُجَرَّبِينَ» (عبرانيين 2: 17–18؛ 4: 15).

المبادئ التربوية في شخصية المسيح

تُواجه المناهج المسيحية المعاصرة تحديًا تربويًا جوهريًا يتمثل في فصل التعاليم والوصايا الكتابية عن شخص المسيح نفسه. فعندما تُقدَّم الوصايا الإلهية كقواعد أخلاقية مجردة، دون الإشارة إلى المسيح كمصدر الحياة والقوة، فإنها تفقد جوهرها الروحي، وتتحوّل إلى أحمال ثقيلة على المتلقين، بل وتُصبح في نظر كثيرين غير قابلة للتطبيق العملي. إن وصية "محبة الأعداء"، على سبيل المثال، تُعد من أكثر التعاليم صعوبة على النفس البشرية. فالميل الطبيعي للإنسان هو إلى ردّ الإساءة بمثلها، لا إلى الغفران والمصالحة. ولكن القدرة على عيش هذه الوصايا لا تنبع من الإرادة البشرية وحدها، بل من حضور المسيح الفعّال في حياة المؤمن. فالمسيح لا يقدّم تعاليم فحسب، بل يهب ذاته، ويُحدث تحوّلًا جوهريًا في القلب والعقل، يجعل من المستحيل ممكنًا، ومن الوصية عبئًا إلى دعوة للحياة.

إن شخص المسيح هو النموذج والمصدر في آنٍ معًا: النموذج الذي نقتدي به، والمصدر الذي نستمد منه القوة. ومن هنا، فإن أي منهج تربوي مسيحي لا يُركّز على شخص المسيح كمرجعية حية ومُغيّرة، يُخشى أن يتحوّل إلى تعليم نظري جاف، يفتقر إلى الروح والفاعلية. وقد عبّر الأب متى المسكين عن هذه الحقيقة التربوية واللاهوتية ببلاغة في كتابه *حاجتنا إلى المسيح*، حيث قال:

> إن الصورة الأصغر والأضعف في مسيحيتنا هي محاولاتنا الفاشلة في تطبيق وصايا يسوع المسيح على مشاكلنا اليومية بدون الرب يسوع

نفسه. أما الصورة الأقوى والأعظم فهي أن يدخل شخص المسيح حياتنا، فتسقط في الحال كل مشاكلنا.[74]

إن الحياة المسيحية في جوهرها ليست ديانة بالمعنى التقليدي، بل هي حياة جديدة تُمنح من خلال شخص المسيح. فالمسيحية لا تقوم على منظومة من التعاليم المجردة أو الطقوس الشكلية، بل على علاقة حيّة بشخص الرب يسوع المسيح، الذي قال: "أَمَّا أَنَا فَقَدْ أَتَيْتُ لِتَكُونَ لَهُمْ حَيَاةٌ وَلِيَكُونَ لَهُمْ أَفْضَلُ" (يوحنا 10:10). ومع ذلك، فإن أكبر مشكلة تعاني منها المسيحية المعاصرة هي تحويلها إلى ديانة تُقدَّم فيها المبادئ الأخلاقية والوصايا الكتابية بمعزل عن المسيح نفسه، مؤسسها ومصدرها. وهذا الانفصال بين التعليم والمعلّم، بين الوصية والمُحيي، يتنافى مع فكر الله تجاه أولاده، ويُفرغ الحياة المسيحية من قوتها التحويلية. لقد حصلنا على هذه الحياة الجديدة من خلال عمل المسيح الكامل على الصليب وقيامته المجيدة، وهي الحياة التي ينبغي أن تُقدَّم في مناهجنا التربوية لا كأفكار نظرية، بل كواقع حيّ نابع من فكر الله، ومُتجسّد في شخص المسيح.

ويصف هذا السياق التربوي مشكلة جوهرية يقع فيها كثير من مصممي مناهج التربية المسيحية: بأي فكر نُقدّم مناهجنا؟ هل نُقدّمها كتعاليم أخلاقية مستقلة، أم كدعوة إلى حياة في المسيح؟ إن الأمانة في توصيل الرسالة تقتضي أن نُقدّم المسيح نفسه، لا مجرد تعاليمه. وقد عبّر الرب يسوع عن هذا المبدأ في قوله: "مَتَى رَفَعْتُمُ ابْنَ الإِنْسَانِ، فَحِينَئِذٍ تَفْهَمُونَ أَنِّي أَنَا هُوَ، وَلَسْتُ أَفْعَلُ شَيْئًا مِنْ نَفْسِي، بَلْ أَتَكَلَّمُ بِهَذَا كَمَا عَلَّمَنِي أَبِي" (يوحنا 8:28). وفي صلاته الشفاعية قال: "أَنَا أَظْهَرْتُ اسْمَكَ لِلنَّاسِ

[74] متى المسكين، *حاجتنا إلى المسيح* (برية شهيت: دير انبا مقار، 2008)، 7.

الَّذِينَ أَعْطَيْتَنِي مِنَ الْعَالَمِ... لأَنَّ الْكَلاَمَ الَّذِي أَعْطَيْتَنِي قَدْ أَعْطَيْتُهُمْ، وَهُمْ قَبِلُوا وَعَلِمُوا يَقِينًا أَنِّي خَرَجْتُ مِنْ عِنْدِكَ، وَآمَنُوا أَنَّكَ أَنْتَ أَرْسَلْتَنِي" (يوحنا 17: 6–8). ويعلّق الأب متى المسكين قائلًا:

> إذاً، فهي تعاليم الله الآب، إلهية بكل معنى ومبنى، والتعاليم الخارجة من عند الله تحمل حتمًا وبالضرورة مستوى فكر الله ورؤياه. سامية أقصى ما يكون السمو، متقنة على قياس ما تهدف إليه، إتقانًا لا يميل إلى المهادنة، ولا تنحط إلى مستوى ما دون مشيئة الله.[75]

إن المناهج التربوية المسيحية، لكي تكون أمينة لفكر الله، يجب أن تُقدّم الحياة المسيحية كما أرادها الله: حياة في المسيح، لا مجرد تعليم عن المسيح. فالمسيح ليس موضوعًا ندرسه، بل هو الحياة ذاتها، كما قال: "أَنَا هُوَ الطَّرِيقُ وَالْحَقُّ وَالْحَيَاةُ" (يوحنا 14:6).

ومن هنا، لا ينبغي أن تُبنى المناهج على أفكارنا الشخصية أو على اجتهادات من سبقونا، مهما كانت عظيمة، بل يجب أن تنبع من فكر الله المُعلن في كلمته. هذا لا يعني تجاهل التراث اللاهوتي أو إلغاء الرؤية الشخصية، بل يعني أن نخضع كل فكر لفكر المسيح، وأن نُصغي لما يريد الله أن يقوله من خلالنا، لا لما نريد نحن أن نقوله باسمه.

إن الخطأ التربوي الشائع هو أن تتحوّل المناهج إلى انعكاس لاتجاهاتنا الشخصية أو تجميع غير مترابط لمصادر متعددة، دون رؤية موحّدة تنبع من قلب الله. بينما الهدف الأسمى من التعليم المسيحي هو ربح الجميع للمسيح، لا مجرد نقل معلومات أو ترسيخ قناعات.

---

[75] متى المسكين، *الإنسان والخطية* (برية شهيت: دير أنبا مقار، 2004)، 3.

فالله، بوصفه الآب، هو الأعلم بأولاده، لأنه هو الذي خلقهم ويعرف أعماقهم. لذلك، دع الله يتكلم من خلال منهجك، وسيفعل الله ما هو أعظم بكثير مما تظن أو تتوقع: سيستخدمك، وسيستخدم الآخرين من خلال ما أعددته، إن جعلت الكلمة الأولى له. وتبقى هذه العبارة مفتاحًا تربويًا وروحيًا عميقًا: دع الله يستخدمك ويستخدم منهجك، ولا تجعل منهجك هو الذي يستخدم الله.

اولاً، الثالوث، جوهر الإيمان المسيحي وأساس التعليم التربوي

يُعد الثالوث الأقدس حجر الزاوية في الإيمان المسيحي، والعقيدة التي تُبنى عليها سائر العقائد. فهو ليس مجرد مفهوم لاهوتي معقّد، بل هو جوهر الإيمان وحياة الله في ذاته، كما أُعلن لنا في الكتاب المقدس. ومع ذلك، فإن مناهج التربية المسيحية كثيرًا ما تُهمل هذا التعليم المركزي، إما بسبب ما يُظن من غموضه، أو لصعوبة تبسيطه تربويًا، كما أشار أحد المهتمين بالتربية المسيحية.

ونتيجة لهذا الإهمال، نشأت أجيال تجهل هذه العقيدة الجوهرية، وتجد صعوبة في الإجابة عن أبسط الأسئلة المتعلقة بها. وهذا القصور لا يؤثر فقط على فهم الثالوث، بل يُضعف إدراك باقي حقائق الإيمان، لأن الثالوث هو المدخل لفهم الله، وعمله، وعلاقته بالإنسان. فبدون الثالوث، تبقى مفاهيم مثل الخلق، الفداء، والنعمة، مفككة أو ناقصة.

وحدانية الله في ضوء عقيدة الثالوث

تؤمن المسيحية بوحدانية الله، وهي بذلك تتفق مع العديد من الديانات التوحيدية، كما يشهد بذلك الكتاب المقدس في عهديه القديم[76]والجديد.[77] في العهد القديم، نجد تأكيدًا صريحًا على وحدانية الله، كما في قول موسى: «اِسْمَعْ يَا إِسْرَائِيلُ: الرَّبُّ إِلَهُنَا رَبٌّ وَاحِدٌ» (تثنية 6: 4). غير أن المسيحية تتميّز عن سائر الأديان والفلسفات في طبيعة هذه الوحدانية. فهي ليست وحدانية جامدة أو مفردة، بل وحدانية جامعة، أي أن الله الواحد هو في ذاته شركة محبة أزلية: الآب، والابن، والروح القدس. هذه ليست ثلاثة آلهة، بل إله واحد في ثلاثة أقانيم، متساوين في الجوهر، متميزين في الأدوار والعلاقات. وقد أشار الكتاب المقدس إلى هذه الحقيقة منذ بداياته، كما في سفر التكوين، حيث يقول: «وَقَالَ اللهُ: نَعْمَلُ الإِنْسَانَ عَلَى صُورَتِنَا كَشَبَهِنَا...» (تكوين 1: 26). كلمة "إلوهيم" المستخدمة هنا هي بصيغة الجمع، وهي من أوائل الإشارات إلى تعدد الأقانيم في وحدانية الله. إن هذا الإعلان الإلهي لا يُقدَّم كمعادلة عقلية، بل كدعوة للدخول في علاقة مع الله الحي، الذي هو في ذاته محبة، ويُريد أن يشركنا في هذه المحبة من خلال الابن، وبقوة الروح القدس.

الآب: الكائن بذاته ومصدر كل وجود. يُعلن الكتاب المقدس أن الآب هو الإله الواحد الذي منه جميع الأشياء، وهو أب كل الخليقة، ليس فقط من حيث الخلق، بل من حيث المحبة والعناية. يقول الرسول بولس: "لَنَا إِلَهٌ

[76] تك 1:2؛ تث 4:36؛ تث 4:39؛ تث 6:4؛ تث 32:39؛ 1مل 19:12؛ 2مل 19:19؛ مز 2:20-3؛ مز 6:40-8؛ مز 72:18؛ مز 104:30؛ أم 30:4؛ أش 4:6.

[77] مت 4:10؛ مت 19:27؛ يو 1:1-3؛ يو 5:24؛ يو 10:30؛ يو 14:11؛ يو 17:3؛ أع 2:28؛ رو 3:30؛ 1كو 8:4؛ 2كو 13:14؛ في 2:6-7؛ كو 17،1:14؛ تي 2:2؛ عب 10:4-9؛ يع 2:19؛ 1بط 1:1-2.

وَاحِدٌ: الآبُ الَّذِي مِنْهُ جَمِيعُ الأَشْيَاءِ وَنَحْنُ لَهُ، وَرَبٌّ وَاحِدٌ: يَسُوعُ الْمَسِيحُ الَّذِي بِهِ جَمِيعُ الأَشْيَاءِ وَنَحْنُ بِهِ" (1 كورنثوس 8: 6؛ انظر أيضًا: يعقوب 1: 17؛ إشعياء 64: 8؛ مزمور 68: 5). ويشرح القديس هيلاري أسقف بواتييه هذه الحقيقة قائلًا:

> إن الآب الذي تدين له كل الكائنات بوجودها... هو، بخلاف هذه الكائنات جميعها، كائن بذاته. لا يستمد وجوده من خارجه، بل يمتلك هذا الوجود من ذاته وفي ذاته. لا يحده مكان لأنه غير محدود، وهو أقدم من الزمن لأنه خالق الزمن.[78]

الابن: الكلمة الأزلي، عقل الله الناطق

في المسيحية، يُفهم أن الله عاقل بكلمته، وأن الكلمة (اللوغوس) هو الابن، مولود من الآب منذ الأزل، لا مخلوقًا. يقول الإنجيل بحسب يوحنا: "فِي الْبَدْءِ كَانَ الْكَلِمَةُ، وَالْكَلِمَةُ كَانَ عِنْدَ اللَّهِ، وَكَانَ الْكَلِمَةُ اللَّهَ. هَذَا كَانَ فِي الْبَدْءِ عِنْدَ اللَّهِ. كُلُّ شَيْءٍ بِهِ كَانَ، وَبِغَيْرِهِ لَمْ يَكُنْ شَيْءٌ مِمَّا كَانَ. فِيهِ كَانَتِ الْحَيَاةُ، وَالْحَيَاةُ كَانَتْ نُورَ النَّاسِ" (يوحنا 1: 1–3). إن لفظ "الابن" لا يُفهم هنا بمعناه الجسدي، بل هو تعبير عن العلاقة الروحية الأزلية بين الآب والابن، كما نقول "ابن النيل" أو "ابن مصر"، أي المنتمي إليها، لا المولود منها جسديًا.

الروح القدس: روح الله الحي، وواهب الحياة

الروح القدس هو الروح الإلهي الذي يرفّ على الخليقة ويُعطي الحياة، وهو الأقنوم الثالث في الثالوث، المساوي للآب والابن في الجوهر. يقول الكتاب:

---

[78] مقتبس في: توماس ف. تورانس، المرجع السابق،130.

"وَرُوحُ اللهِ كَانَ يَرِفُّ عَلَى وَجْهِ الْمِيَاهِ» (تكوين 1: 2)، أين أذهب من روحك؟ ومن وجهك أين أهرب؟" (مزمور 139: 7–10)، "نِعْمَةُ رَبِّنَا يَسُوعَ الْمَسِيحِ، وَمَحَبَّةُ اللهِ، وَشَرِكَةُ الرُّوحِ الْقُدُسِ مَعَ جَمِيعِكُمْ" (2 كورنثوس 13: 14). ويؤكد القديس أثناسيوس الرسولي: "أولًا، أن الله في جوهره هو روح؛ وثانيًا، أن الروح القدس، مع الآب والابن، يشتركون في نفس الجوهر الأزلي الواحد للاهوت."[79]

الشهادات المختلفة عن وحدانية الله الجامعة

تأمل في طبيعة الله وصفاته. تُعلن المسيحية أن الله واحد، ولكن وحدانيته ليست جامدة أو مفردة، بل وحدانية جامعة، أي أن الله الواحد هو في ذاته شركة محبة أزلية: الآب، والابن، والروح القدس. هذه العقيدة لا تُعبّر فقط عن بنية الله، بل تُفسّر أيضًا طبيعة صفاته الإلهية.[80]

طبيعة الله وصفاته في ضوء الثالوث

الله، بحسب الإعلان الكتابي، له صفات جوهرية مثل المحبة، الحكمة، القدرة، القداسة، وغيرها. ولكن إذا سلّمنا بوحدانية مطلقة غير جامعة، فإننا نواجه إشكالية فلسفية ولاهوتية عميقة: هل كانت هذه الصفات عاملة قبل خلق الإنسان؟ وإن كانت كذلك، فكيف؟ ومع من؟ فإن قلنا إنها لم تكن عاملة، أو لم تكن موجودة، أو كانت ناقصة، فإننا ننتقص من كمال الله الأزلي. وهذا يتعارض مع ما نؤمن به عن الله الكامل في ذاته، غير المحتاج إلى شيء خارج عنه ليكون ما هو عليه.[81] وقد عبّر القديس أوغسطينوس عن

---

[79] *المرجع السابق*، 238.

[80] الياس مقار، *إيماني* (القاهرة: دار الثقافة،1981)،71-75.

[81] *المرجع السابق*.

هذه الإشكالية بعبارة بليغة: "المحبة هي طبيعة الله. وستكون المحبة عاطلة وغير ذات موضوع ما لم يكن هناك محب ومحبوب وذاتية المحبة."[82]

وبهذا المنطق، فإن الثالوث هو الحل اللاهوتي الوحيد الذي يحفظ كمال الله وصفاته. ففي الله الواحد، هناك محبة أزلية بين الآب والابن، تُعبّر عنها الروح القدس، الذي هو روح المحبة والوحدة. وهكذا، فإن صفات الله ليست نظرية أو مؤجلة، بل حية وفعالة في ذاته منذ الأزل. وما أن المحبة تحتاج إلى علاقة، كذلك الحكمة تحتاج إلى عقل ناطق، والقدرة تحتاج إلى فعل، والقداسة تحتاج إلى تمييز. وكل هذه الصفات تجد معناها الكامل في الثالوث، حيث الآب يُحب، والابن يُعلن، والروح يُحيي.

الشهادة المستمدة من الخليقة: انعكاسات الثالوث في الطبيعة

إلى جانب الإعلان الكتابي، يمكننا أن نلمح بصمات عقيدة الثالوث في الخليقة ذاتها، إذ أن الله، الذي خلق العالم، قد طبع في خليقته آثارًا من طبيعته الجامعة. فكما أن الله واحد في الجوهر، وثالوث في الأقانيم، كذلك نجد في الطبيعة وحدات ثلاثية متكاملة، تعكس هذا النمط الإلهي، وإن كانت لا تشرحه شرحًا مباشرًا أو كاملاً.

أمثلة من الخليقة على البنية الثلاثية

المادة: تتجلّى في ثلاث حالات رئيسية:

صلبة

سائلة

غازية

الماء: وهو عنصر واحد، لكنه يظهر في ثلاث صور:

82 *المرجع السابق*، 74.

سائل (ماء)

صلب (ثلج)

غازي (بخار)

الزمن: وحدة واحدة تتكوّن من ثلاثة أبعاد:

ماضٍ

حاضر

مستقبل

هذه الأمثلة، رغم بساطتها، تُظهر أن الوحدة لا تتعارض مع التعدد، بل يمكن أن تحتويه في انسجام وتكامل. وهي لا تُستخدم لإثبات الثالوث، بل لتوضيح أن الفكر الثلاثي ليس غريبًا عن منطق الخليقة، بل منسجم مع منطق الله الخالق.

لشهادة المستمدة من الإنسان: صورة الله في الخليقة العاقلة

يُعلن الكتاب المقدس في سفر التكوين: "وَقَالَ اللهُ: نَعْمَلُ الإِنْسَانَ عَلَى صُورَتِنَا كَشَبَهِنَا" (تكوين 1: 26)، "فَخَلَقَ اللهُ الإِنسَانَ عَلَى صُورَتِهِ. عَلَى صُورَةِ اللهِ خَلَقَهُ. ذَكَرًا وَأُنْثَى خَلَقَهُمْ" (تكوين 1: 27). إن هذه الآيات تُقدّم شهادة لاهوتية عميقة عن الكرامة الفريدة للإنسان، الذي خُلق على صورة الله وشبهه. وهذه الصورة لا تُفهم فقط من حيث القدرات العقلية أو الأخلاقية، بل أيضًا من حيث البنية الوجودية التي تعكس وحدانية الله الجامعة.

الإنسان ككائن واحد متعدد الأبعاد

كما أن الله واحد في الجوهر، وثالوث في الأقانيم، كذلك الإنسان، رغم وحدته، يحمل في كيانه تعددًا داخليًا. وقد اختلف اللاهوتيون والمفسرون في تحديد أبعاد هذه التعددية، ومن أبرز التصورات:

الإنسان ككائن ثلاثي:

جسد

نفس

روح (انظر: 1 تسالونيكي 5: 23)

أو من زاوية أخرى:

فكر

إرادة

عاطفة

هذه الأبعاد الثلاثة لا تُشير إلى ثلاثة أشخاص، بل إلى وحدة متكاملة، تعكس بطريقة محدودة ومخلوقة الوحدانية الجامعة في الله. فكما أن الله ليس ثلاثة آلهة، بل إله واحد في ثلاثة أقانيم، كذلك الإنسان ليس ثلاثة كيانات، بل كائن واحد ذو أبعاد متعددة. إن خلق الإنسان على صورة الله لا يمنحه فقط كرامة فريدة، بل أيضًا وظيفة تمثيلية، إذ دُعي إلى أن يكون صورة الله في الخليقة، يعكس محبته، وعدله، وقداسته، ويعيش في شركة مع الله ومع الآخرين.

القيم التربوية في ضوء عقيدة الثالوث

تُعد عقيدة الثالوث الأقدس، رغم عمقها اللاهوتي، مصدرًا غنيًا للقيم التربوية التي يمكن أن تُشكّل جوهر المناهج المسيحية. فالثالوث لا يُقدَّم فقط كتعليم عقائدي، بل كنموذج حيّ للعلاقات، والتنوع، والوحدة، والعمل المشترك. وفيما يلي أبرز القيم التربوية المستمدة من هذه العقيدة:

1. التعددية في إطار الوحدة

الله واحد في الجوهر، وثلاثة في الأقانيم. هذه الوحدانية الجامعة تُعلّمنا كيف نعيش التعددية دون أن نفقد هويتنا. ففي واقعنا الكنسي، نواجه تنوعًا واسعًا: طوائف، مذاهب، مجامع، بل حتى داخل الكنيسة الواحدة. لذلك، يجب أن تُعلّم مناهجنا كيف نحتضن هذا التنوع بروح المحبة والوحدة، وأن نتحلى بالروح المسكونية، لا فقط داخل الكنيسة، بل أيضًا في علاقتنا مع من يختلفون معنا في الدين، من خلال مدّ جسور التفاهم المشترك.

2. العلاقة مع الله ومع الآخرين

الثالوث هو شركة محبة أزلية بين الآب والابن والروح القدس. هذه العلاقة الحيّة تدعونا إلى أن نعيش في شركة مع الله، وأن نعكس هذه الشركة في علاقاتنا مع الآخرين. فالحياة المسيحية ليست فردية، بل جماعية، قائمة على المحبة المتبادلة، كما سنرى لاحقًا في عقيدة الإنسان.

3. المساواة في الكرامة

الأقانيم الثلاثة متساوون في الجوهر، رغم تمايزهم في الأدوار. هذه المساواة تُعلّمنا أن لا فرق بين إنسان وآخر، وأن كل شخص مخلوق على صورة الله، وله كرامة لا تُمس. لذلك، يجب أن تُرسّخ مناهجنا هذا المبدأ، وتُعلّم أن التمييز الطبقي أو العرقي أو الاجتماعي يتنافى مع جوهر الإيمان المسيحي.

4. التعامل مع الثنائيات في الحياة المسيحية

تتضمّن الحياة المسيحية العديد من الثنائيات اللاهوتية التي قد تبدو للوهلة الأولى متعارضة، لكنها في الحقيقة تُعبّر عن عمق سرّ الإيمان، وتُظهر

توازن الله الكامل بين صفاته. هذه الثنائيات لا تُقدَّم كتناقضات، بل كأبعاد متكاملة في سرّ الله، وقد تمّت المصالحة بينها في عمل المسيح على الصليب.

أمثلة على الثنائيات اللاهوتية

- العدل والرحمة
- الغضب والمحبة
- السمو والتواضع
- الضعف والقوة

في كل من هذه الثنائيات، نرى وجهين لحقيقة واحدة، لا يمكن فهم أحدهما بمعزل عن الآخر. فالله العادل هو نفسه الإله الرحيم، والقدير هو نفسه المتواضع الذي تجسّد، والمحب هو الذي يغضب من الشر، لا لأنه متقلّب، بل لأنه قدوس. إن الصليب هو نقطة الالتقاء التي تتجلّى فيها هذه الثنائيات في أبهى صورها. ففي الصليب، نرى العدل الإلهي يُستوفى، والرحمة تُسكب، والمحبة تُبذل حتى الموت، والقدرة تُستعلن في الضعف.[83] على مناهج التربية المسيحية ألا تكتفي بعرض هذه الثنائيات كحقائق منفصلة، بل أن تُبرهن على العلاقة الجدلية البنّاءة بينها، وتُظهر كيف أن كل بُعد يُكمل الآخر في ضوء سرّ المسيح.

5. **العمل الجماعي والتخصص**

من المبادئ التربوية العميقة التي نستمدها من عقيدة الثالوث، هو مبدأ العمل الجماعي المتكامل مع احترام التخصص. في اللاهوت المسيحي، نُشير غالبًا إلى:

[83] للمزيد في هذا الموضوع رجاء الرجوع إلى كتاب *القديس بولس الرسول* للأب متى المسكين.

- الآب بوصفه الخالق،
- الابن بوصفه الفادي والمخلّص،
- الروح القدس بوصفه المعزّي والمرشد.

لكن هذه التمايزات لا تعني الانفصال، بل هي تعبير عن وحدة في العمل وتمايز في الوظيفة.[84] وقد عبّر اللاهوتي ماك جريس عن هذا بقوله: "المفهوم الأساسي هو التضامن المتبادل، وهو أن أقانيم الثالوث الثلاثة يشتركون بالتبادل في حياة بعضهم البعض، حتى أنه لا يوجد أحد منعزل أو منفصل عن أفعال الاثنين الآخَرين."[85] من هنا، يجب أن تُعلّم مناهجنا المسيحية هذا المبدأ الحيوي: أن العمل الجماعي لا يُلغي التخصص، وأن التخصص لا يُبرّر الانعزال.

بل إن كل فرد في الجماعة التربوية أو الكنسية مدعوّ لأن يُكمّل الآخر، كما أن أقانيم الثالوث يعملون في انسجام تام، دون تنافس أو تكرار. إن هذا النموذج يُقدّم رؤية تربوية متكاملة: تُشجّع على التعاون، تُعزّز احترام الأدوار، وتُرسّخ روح الوحدة في التنوع.

ثانيًا، الخلق، إعلان المحبة الإلهية

---

[84] دارين كنيدي، *مقدمات لاهوت* (القاهرة: كلية اللاهوت الإنجيلية، محاضرات غير منشورة، 2009)، 8-30.

[85] مقتبس في: *المرجع السابق*، 8.

تُعد عقيدة الخلق من أسمى الإعلانات اللاهوتية عن محبة الله غير المشروطة. فالخلق ليس فعلًا عشوائيًا أو ضرورة وجودية، بل هو تعبير حرّ عن محبة الله، الذي أراد أن يُشرك الإنسان في الوجود، وفي علاقة حيّة معه. في فعل الخلق، نرى مدى حب الله للإنسان، إذ خلق الكون كله لأجله، وأعدّ له بيئة صالحة للحياة، ثم خلقه على صورته ومثاله. هذه المحبة الإلهية سابقة لأي استحقاق، فهي محبة خالقة، ومبادِرة، وبدون مقابل.

المحبة: جوهر الخلق وأساس التربية

إن المحبة هي أول وأهم مبدأ تربوي، لأنها القوة التي تُحرّك الإنسان نحو التعلم، وتُهيّئ له بيئة آمنة للنمو. وبدون المحبة، تفشل أي عملية تربوية، مهما كانت أدواتها متقدمة أو مناهجها محكمة. تحرص المناهج المسيحية المعاصرة على إبراز مركزية المحبة، لا كمفهوم نظري، بل كأسلوب حياة. وفي أدلة المعلمين، يُؤكَّد مرارًا أن التربية المثمرة لا يمكن أن تنمو إلا في جو يملؤه الحب، حيث يشعر المتعلم بأنه محبوب، ومقبول، ومُقدَّر.

إن أساس التربية المسيحية هو إظهار محبة الله للإنسان، ودعوته إلى علاقة حيّة معه في إطار هذه المحبة المتسامية. ومن خلال هذه العلاقة، يتعلّم الإنسان أن يحب أخاه الإنسان، كما أوصى المسيح: "هَذِهِ هِيَ وَصِيَّتِي: أَنْ تُحِبُّوا بَعْضُكُمْ بَعْضًا كَمَا أَحْبَبْتُكُمْ. لَيْسَ لأَحَدٍ حُبٌّ أَعْظَمُ مِنْ هَذَا: أَنْ يَضَعَ أَحَدٌ نَفْسَهُ لأَجْلِ أَحِبَّائِهِ. أَنْتُمْ أَحِبَّائِي إِنْ فَعَلْتُمْ مَا أُوصِيكُمْ بِهِ" (يوحنا 15: 12–13).

إبراز قدرة الله: الخلق كفعل سلطان إلهي

كما أن الخلق هو تعبير عن محبة الله الخالقة، فهو أيضًا إعلان عن قدرته المطلقة. فالخليقة لم تُوجد فقط بكلمة المحبة، بل أيضًا بكلمة القدرة. وهذا

ما نراه بوضوح في الأصحاح الأول من سفر التكوين، حيث تتكرر العبارات: "وَقَالَ اللهُ: لِيَكُنْ... فَكَانَ" (تكوين 1: 3، 6، 14). إن هذه العبارات تُظهر أن كلمة الله خالقة وفعّالة، وأن الله لا يحتاج إلى أدوات أو مواد أولية، بل يخلق من العدم، بكلمته وحدها. وهذا يُبرز سلطان الله المطلق، الذي لا يُقاوَم، ولا يُحدّ.

الخلل التربوي هو التركيز على المحبة دون القدرة. في كثير من الأحيان، تُقدَّم صورة الله في المناهج المسيحية على أنه إله محبة فقط، وهذا صحيح تمامًا، لكنه غير كافٍ إن لم يُقترن بإبراز عظمة الله وقدرته وسلطانه. فالنتيجة التربوية لهذا القصور هي أن بعض المؤمنين قد يستهينون بالله وكنيسته، أو يعيشون حياة إيمانية فاترة، متكئين على "محبة الله" دون إدراك لهيبته وقداسته. وقد أشار اللاهوتي الألماني ديتريش بونهوفر إلى هذا الخطر في مفهومه عن "النعمة الرخيصة"، حيث قال إنها:"نعمة بدون تتلمذ، وبدون صليب، وبدون يسوع الحي المتجسد."[86] التوازن التربوي المطلوب هو أن تُقدّم المناهج المسيحية صورة متكاملة عن الله: الله المحب، الله القدير، الله الرحيم، والله العادل. فكما نُعلّم عن النعمة، يجب أن نُعلّم عن الجهاد الروحي، وكما نُعلّم عن القبول الإلهي، يجب أن نُعلّم عن الدعوة إلى القداسة.

الاهتمام بالخليقة: مسؤولية روحية وتربوية

تُعد البيئة، بكل مكوّناتها، جزءًا لا يتجزأ من حياة الإنسان، وقد أُعطيت له كهبة من الله، ليعيش فيها ويتفاعل معها ويعتني بها. فالخليقة ليست مجرد

[86] ديترش بونهوفر، ترجمة طانيوس زخاري، *إتباع المسيح*، ج1 (بيروت: دار النشر المعمدانية، 1982)، 25.

إطار خارجي للوجود البشري، بل هي عمل الله ذاته، ووسيطٌ لإعلانه، وأمانة أُوكلت إلى الإنسان. ومن هنا، فإن الاهتمام بالخليقة ليس خيارًا بيئيًا أو أخلاقيًا فحسب، بل هو واجب لاهوتي وتربوي. وقد أشار الدكتور دارين كينيدي في محاضرة له بكلية اللاهوت الإنجيلية إلى سببين جوهريين يدعواننا إلى العناية بالخليقة: لأننا من خلالها نرى الله، الخليقة هي مرآة تعكس مجد الله، كما يقول المزمور: "السَّمَاوَاتُ تُحَدِّثُ بِمَجْدِ اللهِ، وَالْفَلَكُ يُخْبِرُ بِعَمَلِ يَدَيْهِ" (مزمور 19: 1). إن الطبيعة، بجمالها ونظامها وتنوّعها، تُعلن عن صفات الله: قدرته، حكمته، صلاحه. وبالتالي، فإن إهمال الخليقة يُضعف من قدرتنا على التأمل في الله من خلال أعماله. السبب الثاني، لأن الخليقة هي عمل الله. الخليقة ليست ملكًا للإنسان، بل هي عمل الله، ومصدرها هو الله ذاته. ولذلك، فإن إهمالها أو تشويهها هو في جوهره إهانة لله، لأنه يعني التعدي على ما صنعه بيديه. فكما لا يجوز لنا أن نُهين صورة الله في الإنسان، كذلك لا يجوز أن نُهين بصمته في الطبيعة.[87]

من هنا، يجب أن تُعلّم المناهج المسيحية أن العناية بالبيئة ليست ترفًا أو نشاطًا جانبيًا، بل هي تعبير عن الإيمان بالله الخالق. ويجب أن يُربّى التلاميذ على احترام الخليقة، والتفاعل معها بروح الشكر والمسؤولية، لأنها ليست فقط وسيلة للعيش، بل وسيلة للتقديس.

عظمة الله كما تتجلى في نظام الخليقة

إن التأمل في نظام الخليقة يكشف عن عظمة الله وجلاله، إذ إن القوانين التي تحكم الكون تشهد على دقة متناهية ونظام بالغ الإتقان، يعجز العقل

[87] راجع: دارين كينيدي، *المرجع السابق*، 9.

البشري عن الإحاطة الكاملة بأبعاده. فالأرض تدور حول الشمس في مسار دقيق، والشمس تشرق كل صباح دون انقطاع، والقمر يسبح في الفضاء بين ملايين النجوم والكواكب، في مشهد كوني مهيب يعكس حكمة الخالق وقدرته. وهذا النظام الكوني ليس مجرد مشهد علمي، بل يحمل في طياته دلالات تربوية وروحية عميقة. فالتربية الحديثة تؤكد على أن التغيير الحقيقي في سلوك الإنسان لا بد أن ينبع من البيئة المحيطة به، ومن تأمله في الظواهر الطبيعية التي يعيش في كنفها. ومن ثم، ينبغي أن تكون مناهجنا التعليمية انعكاسًا حيًا للخليقة، تُجسّد من خلالها القيم الإلهية والمبادئ التي أراد الله أن يوصلها إلينا من خلال عمله في الكون. إن التأمل في الخليقة لا يقودنا فقط إلى الإعجاب بجمالها، بل يدفعنا إلى إدراك عظمة الخالق، ويحثنا على الاقتداء بنظامه في حياتنا اليومية، فيكون النظام والانضباط والالتزام انعكاسًا عمليًا لإيماننا بالله، وتجسيدًا حيًا لمعرفتنا به من خلال ما أبدعه من حولنا.

التعاون والتكامل في الخليقة

تبرز الخليقة أمام أعيننا حقيقتين جوهريتين: أولاهما أن عناصر الخليقة تتعاون فيما بينها، سواء داخل النوع الواحد أو بين الأنواع المختلفة؛ وثانيتهما أن هذا التعاون ليس استثناءً، بل هو سمة أصيلة تتجلى في كل لحظة من لحظات الطبيعة. ورغم ما قد يبدو من صراع بين الكائنات في بعض مظاهره، إلا أن التأمل العميق يكشف عن منظومة متكاملة من التعاون والتكافل، تحفظ للكون توازنه، وللحياة استمراريتها. فالكون، في جوهره، يتكون من عناصر متباينة تتكامل لتشكّل وحدة وجودية متناسقة. وهذا المبدأ الكوني يجد صداه في الحياة الكنسية، حيث يُشبَّه المؤمنون

بأعضاء الجسد الواحد، كما ورد في رسالة بولس الرسول إلى أهل رومية:"فَإِنَّهُ كَمَا فِي جَسَدٍ وَاحِدٍ لَنَا أَعْضَاءٌ كَثِيرَةٌ، وَلَكِنْ لَيْسَ جَمِيعُ الأَعْضَاءِ لَهَا عَمَلٌ وَاحِدٌ، هَكَذَا نَحْنُ الْكَثِيرِينَ: جَسَدٌ وَاحِدٌ فِي الْمَسِيحِ، وَأَعْضَاءٌ بَعْضًا لِبَعْضٍ كُلُّ وَاحِدٍ لِلآخَرِ..." (رو 12: 4–9).

إننا، رغم اختلافنا في الطباع والميول والطموحات، نُدعى إلى أن نكون جسدًا واحدًا في المسيح، نعمل معًا ونتكامل في محبة، لكي نحيا لله. فالتعاون بين الأعضاء لا يؤدي فقط إلى الانسجام، بل إلى التكامل الذي هو شرط أساسي لأي نجاح أو نمو حقيقي. إذ لا يمكن لعمل منقسم أن يثمر، ولا لجسد متنافر أن يحيا. ويبلغ هذا المبدأ ذروته في سر الثالوث الأقدس، حيث نرى التعاون الكامل بين الأقانيم الثلاثة في عمل الخلق. ففي سفر التكوين نقرأ: "فِي الْبَدْءِ خَلَقَ اللهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ... وَرُوحُ اللهِ يَرِفُّ عَلَى وَجْهِ الْمِيَاهِ" (تك 1: 1–2)، وفي إنجيل يوحنا: "فِي الْبَدْءِ كَانَ الْكَلِمَةُ... وَكُلُّ شَيْءٍ بِهِ كَانَ، وَبِغَيْرِهِ لَمْ يَكُنْ شَيْءٌ مِمَّا كَانَ" (يو 1: 1–3). كما يؤكد بولس الرسول في رسالته إلى كولوسي أن الابن هو "بِكْرُ كُلِّ خَلِيقَةٍ... فَإِنَّهُ فِيهِ خُلِقَ الْكُلُّ" (كو 1: 15–18). إن هذا التناسق الإلهي بين الآب والابن والروح القدس في عمل الخلق، يقدم لنا نموذجًا ساميًا للتعاون والتكامل، ينبغي أن يُحتذى به داخل الكنيسة، بل وفي كل مجالات الحياة. فحيثما وُجد التعاون، وُجدت الحياة، وحيثما تحقق التكامل، تجلّت صورة الله في الإنسان والمجتمع.

الترتيب والتنظيم في عمل الله

عند التأمل في قصة الخليقة كما وردت في سفر التكوين، يتجلى أمامنا بوضوح أن الله هو إله النظام والترتيب. فقد أدار الخلق بحكمة فائقة وتنظيم دقيق، وهو ما أشار إليه القس الراحل إلياس مقار في مرجعه

اللاهوتي *إيماني*، حيث أوضح أن أيام الخليقة الستة قد قُسمت إلى قسمين متكاملين: الثلاثة أيام الأولى خُصصت لتكوين الجوهر، بينما الثلاثة التالية خُصصت لإعداد المركّبات التي تملأ هذا الجوهر. هذا الترتيب ليس عشوائيًا، بل يعكس عقلًا إلهيًا منظمًا، يضع لكل شيء موضعه وزمانه.[88] ولا يقتصر هذا النظام الإلهي على الخلق فحسب، بل يمتد إلى قصة الفداء، حيث رتّب الله الأزمنة والأحداث عبر التاريخ البشري ليُهيّئ العالم لاستقبال التجسد الإلهي. كما يقول الرسول بولس: "وَلَكِنْ لَمَّا جَاءَ مِلْءُ الزَّمَانِ، أَرْسَلَ اللهُ ابْنَهُ، مَوْلُودًا مِنِ امْرَأَةٍ، مَوْلُودًا تَحْتَ النَّامُوسِ، لِيَفْتَدِيَ الَّذِينَ تَحْتَ النَّامُوسِ، لِنَنَالَ التَّبَنِّيَ" (غلا 4: 4).

إن تعاملات الله مع الإنسان، منذ بدء الخليقة وحتى يومنا هذا، تتسم بترتيب عجيب قد يبدو لنا أحيانًا غريبًا أو غير متوقع، لكنه في جوهره يعكس حكمة إلهية فائقة. وقد كان هذا الترتيب أحد أسباب نجاح الكنيسة الأولى، إذ كانت أمورها تُدار بنظام واضح، كما نرى في مجمع أورشليم (أع 15: 2)، وفي تنظيم الخدمة والرعاية (1كو 16: 15)، وفي التحذير من الفوضى وعدم الانضباط (2تس 3: 6، 7، 11). كما أوصى بولس الرسول تيموثاوس بأن يُكمل ما هو ناقص بترتيب (تي 1: 5)، ونصح كنيسة كورنثوس بأن تُدار الأمور "بلياقة وبحسب ترتيب" (1كو 14: 40).

ويسعى الإنسان بطبيعته إلى تنظيم حياته، لكن ما يميز ترتيب الله أنه ترتيب تكاملي، لا يُقصي أحدًا ولا يُهمّش دورًا، بل يُنسّق بين الأدوار والوظائف لتحقيق غاية واحدة. وفي عالم تتلاشى فيه القيم، وتعمّه الفوضى، وتتناقض فيه سبل التحكم، يصبح من الضروري أن تدعم

---

[88] الياس مقار، *المرجع السابق*، 235.

مناهجنا التعليمية القيم الإيجابية، وأن تكرّس مبدأ النظام والترتيب، لأن التقدم والنمو لا يمكن أن يتحققا في غياب النظام، ولأن الفوضى، إن تُركت دون مقاومة، تصبح اللغة الوحيدة السائدة.

التوازن بين الجسد والروح والنفس

خلق الله الإنسان بتكوين ثلاثي الأبعاد: جسد، وروح، ونفس، وهو ما يمنحه تفرّدًا لا يُضاهى بين سائر المخلوقات: "فبدون الروح، نصيرا مثل الحيوانات، وبدون الجسد نصير كالملائكة. إما الإنسان فهو - دون باقي المخلوقات – الكائن الوحيد الذي يمتلك جسداً وروحاً وهذا ما يجعل الإنسان أكثر مخلوقات الكون سمواً وبركة وأفضلها علي الإطلاق."[89] وغالبًا ما نصنّف الأشخاص أو الأعمال بحسب ما يطغى عليها من أحد هذه الأبعاد، فنقول: "هذا عقلاني"، أو "ذاك روحاني"، أو "هذا جسدي". غير أن الإنسان، بحسب الرؤية المسيحية، لا يُختزل في بُعد واحد، بل هو كيان متكامل، وأي تغيير حقيقي في حياته يجب أن ينبع من هذا التكوين الثلاثي المتناغم.

إن الاقتصار في مناهجنا التربوية أو الروحية على أحد هذه الأبعاد دون سواه، يُعدّ خطرًا تربويًا وروحيًا، إذ يُهمل جانبين لهما تأثير عميق في تكوين الإنسان ونموه. وقد قدّم المسيح نفسه نموذجًا فريدًا في مخاطبة الإنسان بكليّته، كما يتضح في الموعظة على الجبل (متى 5–7). ففي بدايتها، نراه يقدّم تعاليم روحية سامية في التطويبات (متى 5: 2–12)، ثم يجيب على تساؤلات عقلية تتعلق بالناموس (متى 5: 17–20)، ويُعالج في الوقت ذاته البُعد النفسي، حين يدعو إلى المحبة غير المشروطة، والعطاء الخفي، والصلاة الصادقة، مما يحقق للإنسان راحة نفسية عميقة (راجع متى 6–

[89] سام يونج سو، ترجمة إيمان سعد، *إدراك الله* (القاهرة: دار ومكتبة الحرية، 2007)، 14.

7). ولم يُغفل المسيح الجانب الجسدي، بل أشبع الجياع وشفى المرضى، مؤكدًا أن الجسد أيضًا له كرامته واحتياجاته. من هنا، فإن الهدف من مناهجنا التعليمية والروحية يجب أن يكون إنتاج عقلية مبدعة متوازنة، وحياة روحية ناضجة تشهد عن الإله الحقيقي، في ظل حالة من الرضا النفسي والسلام الداخلي. فالتوازن بين الجسد والروح والنفس ليس ترفًا فكريًا، بل هو ضرورة وجودية، تُسهم في بناء إنسان متكامل، قادر على أن يعيش دعوته في هذا العالم، ويحقق قصده الإلهي.

ثالثًا، الفداء، جوهر المحبة الإلهية وعمل الخلاص الكامل

يُعدّ الفداء في المسيحية ذروة الإعلان الإلهي عن محبة الله وعدله، وهو ليس مجرد نظرية إيمانية عقلية أو مفهوم لاهوتي جامد، بل هو قوة حية، كما عبّر الأب متى المسكين، "أكملها المسيح في طبيعتنا لكي نعيش بها ونمارسها ونغلب بها لنحيا بها ونمجد الله."[90] لا توجد عقيدة أسمى أو أعمق من عقيدة الكفارة، فهي نهر الرحمة الذي لا يجف، وعطاء المحبة الذي لا ينضب. إنها عقيدة تمتاز بعمقها اللاهوتي الذي يسمح لكل مؤمن أن يغوص في أسرارها، ويكتشف من خلالها أبعادًا جديدة من محبة الله، وفي الوقت ذاته، تمتاز ببساطتها التي تجعل الطفل يقبلها بإيمان كما يقبلها اللاهوتي المتعمق. وقد قدّم الأب متى المسكين ستة أبعاد جوهرية لمعنى الفداء، تُظهر مدى شموليته وفاعليته في حياة الإنسان:

- الفداء تحرير: إذ يقف الخاطئ أمام الله كمن وقع في أسر الخطية، فيأتي الفداء ليحرره.

---

[90] متى المسكين، *المرجع السابق، القديس بولس الرسول*، 282.

- الفداء إعفاء من ديون: حين يقف الإنسان كمديون لله، أكل على الرب حقوقه، يأتي الفداء ليعفيه من الدين.
- الفداء تبرئة: إذ يمثل الخاطئ أمام عدل الله كمذنب، فيأتي الفداء ليبرّره.
- الفداء صفح وغفران: حين يقف الإنسان كمعتدٍ على وصايا الله، يمنحه الفداء غفرانًا عن أخطائه السالفة.
- الفداء مصالحة: إذ يقف الإنسان كعدو لله، يأتي الفداء ليصالحه مع الله.
- الفداء حياة ورجاء: حين يقف الإنسان كميت روحيًا، فاقدًا للرجاء، يمنحه الفداء حياة جديدة ورجاء أبديًا.[91]

يُعرّف اللاهوتي مارك جريس الفداء بأنه: "هبات المسيح التي أُعطيت للمؤمنين بموته وقيامته،"[92] وهو تعريف يُبرز أن الفداء ليس حدثًا ماضيًا فحسب، بل عطية مستمرة تُمنح للمؤمنين من خلال عمل المسيح الكامل. إن الفداء هو عمل الله الأزلي، الذي تجلّى في ملء الزمان على الصليب، ليعيد الإنسان الساقط إلى شركته الأولى مع الله، ويسترده إلى كرامته الأصلية. وهو عمل لا يُشترى ولا يُكتسب، بل يُقدَّم مجانًا من فيض محبة الله ورحمته.

[91] *المرجع السابق*، 277.

[92] مقتبس في: دارين كيندي، *المرجع السابق*، 12.

ومن هنا، فإن مناهجنا التعليمية والروحية، سواء في الكنيسة أو في المجتمع، يجب أن تُبنى على هذا الأساس: أن الفداء ليس مجرد عقيدة تُدرّس، بل حياة تُعاش، وقوة تُختبر، ورسالة تُعلن في كل زمان ومكان.

القيم التربوية من عقيدة الفداء

المصالحة

من خلال عقيدة الخلق، نكتشف أن هدف الله الأساسي كان إقامة علاقة حية مع الإنسان، الذي خلقه على صورته، وأعدّ له الكون بأسره. غير أن هذه العلاقة لم تدم طويلًا، إذ دخلت الخطية إلى العالم من خلال عصيان الإنسان، فانقطعت الشركة بين الله وخليقته، كما يوضح الرسول بولس: "مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَأَنَّمَا بِإِنْسَانٍ وَاحِدٍ دَخَلَتِ الْخَطِيَّةُ إِلَى الْعَالَمِ، وَبِالْخَطِيَّةِ الْمَوْتُ، وَهَكَذَا اجْتَازَ الْمَوْتُ إِلَى جَمِيعِ النَّاسِ، إِذْ أَخْطَأَ الْجَمِيعُ" (رو 5: 12). لكن الله، في محبته غير المشروطة، لم يترك الإنسان في سقوطه، بل بادر هو نفسه بعمل المصالحة، رغم أن الإنسان هو الطرف المخطئ. وقد تم هذا العمل الخلاصي من خلال تجسد المسيح وموته وقيامته، كما يوضح بولس الرسول في رومية 5: "فَإِذًا كَمَا بِخَطِيَّةٍ وَاحِدَةٍ صَارَ الْحُكْمُ إِلَى جَمِيعِ النَّاسِ لِلدَّيْنُونَةِ، هَكَذَا بِبِرٍّ وَاحِدٍ صَارَتِ الْهِبَةُ إِلَى جَمِيعِ النَّاسِ لِتَبْرِيرِ الْحَيَاةِ..." وقد تساءل البعض: لماذا يبادر الله بالمصالحة بدلًا من الإنسان؟ ويجيب الأب متى المسكين بأن الإنسان، وهو تحت سلطان الخطية، لا يستطيع أن يُدرك حاجته الحقيقية للمصالحة، لأن الخطية تُعمي بصيرته، وتُزيف أمامه صورة الصلح، لتبقيه في حالة انفصال عن الله دون أن يشعر.[93] ومن

[93]متى المسكين، *المرجع السابق*، *القديس بولس الرسول*، 312.

المصالحة الإلهية، تنبثق مجموعة من القيم التربوية الجوهرية التي ينبغي أن تنعكس في مناهجنا التعليمية والروحية:

- الدعوة إلى علاقة حية مع الله، يجب أن تُوجّه المناهج التربوية إلى بناء علاقة شخصية وعميقة بين الإنسان والله، لا مجرد التزام شكلي أو طقسي.
- التمييز بين الحياة المسيحية والديانة الشكلية، ينبغي أن تُقدَّم المسيحية كحياة تُعاش، لا كديانة تُمارَس خارجيًا، فالفداء دعوة إلى حياة جديدة في المسيح.
- التأكيد على إبطال سلطان الخطية، يجب أن تُعلّم المناهج أن الله، من خلال الفداء، أبطل سلطان الخطية (رو 6: 6)، ومنح الإنسان حرية جديدة في المسيح.
- العيش وفقًا لمبادئ الكتاب المقدس، المصالحة تدعونا إلى أن نحيا بحسب كلمة الله، التي هي صالحة للتعليم والتقويم والتأديب في البر (2تي 3: 16).
- السعي إلى المصالحة مع الآخرين، بما أن الله قد صالحنا معه، فعلينا أن نسعى نحن أيضًا إلى المصالحة مع كل إنسان، بغض النظر عن خلفيته أو معتقده، لأن الجميع مدعوون إلى محبة الله (يو 3: 16).

إن المصالحة ليست فقط عملًا لاهوتيًا تم على الصليب، بل هي قيمة حياتية وتربوية يجب أن تُغرس في الأجيال، لتُنتج إنسانًا متصالحًا مع الله، ومع ذاته، ومع الآخرين، في عالم يمزقه الانقسام ويعاني من غياب السلام.

رابعًا، التبرير والنمو والتقديس

منحنا المسيح برًّا كاملاً، لا من استحقاقنا، بل من فيض نعمته. هذا البرّ، الذي هو برّ الله، يُقدَّم للإنسان بطرق متعددة، ومن أبرزها منهج التربية المسيحية، الذي ينبغي أن يُقدّم المسيح الفادي والمخلّص لكل متعلم، لكي ينال البرّ بالإيمان، كما يعلّم الرسول بولس: "لأَنَّكَ إِنِ اعْتَرَفْتَ بِفَمِكَ بِالرَّبِّ يَسُوعَ، وَآمَنْتَ بِقَلْبِكَ أَنَّ اللهَ أَقَامَهُ مِنَ الأَمْوَاتِ، خَلَصْتَ. لأَنَّ الْقَلْبَ يُؤْمَنُ بِهِ لِلْبِرِّ، وَالْفَمَ يُعْتَرَفُ بِهِ لِلْخَلاَصِ" (رو 10: 9–10). وهنا تتضح ثلاثة اتجاهات رئيسية ينبغي أن تتكامل في المنهج التربوي المسيحي:

1. إعلان التبرير بالإيمان، المنهج التربوي مدعوّ لأن يُقدّم المسيح لا كمعلومة، بل كشخص حيّ، مخلّص وفادٍ، يُقدَّم لكل متعلم ليقبل بالإيمان برّ الله الكامل. فالتبرير هو بداية الطريق، وهو ما يُدخل الإنسان في علاقة جديدة مع الله، مبنية على النعمة لا على الأعمال.

2. النمو في الحياة الجديدة، بعد قبول التبرير، لا يتوقف العمل التربوي، بل يبدأ مسار النمو الروحي، الذي يتطلب تعليمًا صحيحًا، يُساعد المؤمن على أن يثمر في كل عمل صالح، وينمو في معرفة الله، كما يوضح بولس الرسول: "لِتَسْلُكُوا كَمَا يَحِقُّ لِلرَّبِّ، فِي كُلِّ رِضىً، مُثْمِرِينَ فِي كُلِّ عَمَلٍ صَالِحٍ، وَنَامِينَ فِي مَعْرِفَةِ اللهِ" (كو 1: 10). هذا النمو لا يقتصر على المعرفة العقلية، بل يشمل تقوية الإرادة، وتثبيت الإيمان، وتشكيل الضمير المسيحي، ليكون المتعلم قادرًا على التمييز، والثبات، والصبر، والفرح في المسيرة الروحية.

3. الحياة في القداسة، الهدف النهائي للتبرير والنمو هو التقديس، أي أن يحيا الإنسان في حالة مستمرة من الانفصال عن الخطية، والاتحاد بالله. والتقديس هنا ذو أبعاد ثلاثة:

- تقديس الفكر: تنقية الذهن من المفاهيم المشوّهة التي زرعتها الخطية.
- تقديس الحاضر: عيش الحياة اليومية في انسجام مع الهوية الجديدة في المسيح.
- تقديس المستقبل: الاستعداد لما هو آتٍ من جهادات روحية، وانتظار المجد الأبدي.

وهكذا، يصبح المنهج التربوي المسيحي ديناميكيًا، يعمل على تجديد الذهن، وتقديس السلوك، وتثبيت الرجاء، دون أن يُقصي أي بُعد من أبعاد الحياة الروحية.

خامسًا، الإنسان

تشير معظم القواميس إلى أن مصطلح "أنثروبولوجيا" يُقصد به العلم الذي يدرس طبيعة الإنسان وكل ما يتعلق به من جوانب بيولوجية، اجتماعية، وثقافية. أما من الناحية اللاهوتية، فإن "الأنثروبولوجيا اللاهوتية" تُعد فرعًا من فروع علم اللاهوت النظامي، يُعنى بدراسة أصل الإنسان، وماهيته، ومكانته، وعلاقته بالله، في ضوء السقوط، والخطية، وعمل النعمة الإلهية.

وتُعد الإنسانية محورًا رئيسيًا في أي منهج تربوي، إذ إن الإنسان هو الغاية التي من أجلها صُمّم المنهج. وقد ركزت المناهج التقليدية في الماضي على السلوك الخارجي للإنسان، محاولة إحداث تغيير جزئي أو كلي في تصرفاته الظاهرة. غير أن هذا التوجه تغيّر جذريًا في المناهج الحديثة، التي باتت تُركّز على الطبيعة الداخلية للإنسان إلى جانب طبيعته الخارجية، إدراكًا منها بأن التغيير الحقيقي لا يكون سطحيًا، بل جذريًا وشاملًا. وقد

تباينت الآراء التربوية في هذا السياق: رأى فريق أن التغيير يجب أن يبدأ من الداخل، إذ إن التحول الداخلي هو الذي يُنتج سلوكًا خارجيًا متزنًا. بينما رأى فريق آخر أن الانضباط الخارجي، حتى وإن كان مفروضًا، يمكن أن يُشكّل عادة تؤثر تدريجيًا على الداخل، كما في حالة التزام الفرد بقوانين المجتمع رغم رفضه الداخلي لها. أما الكتاب المقدس، فيقدّم رؤية ثالثة أكثر تكاملًا، إذ يدعو إلى تغيير متزامن في الداخل والخارج. فقد انتقد المسيح بشدة الانفصام بين المظهر والجوهر، ووبّخ الكتبة والفريسيين قائلًا: وَيْلٌ لَكُمْ أَيُّهَا الْكَتَبَةُ وَالْفَرِّيسِيُّونَ الْمُرَاؤُونَ، لأَنَّكُمْ تُشْبِهُونَ قُبُورًا مُبَيَّضَةً، تَظْهَرُ مِنْ خَارِجٍ جَمِيلَةً، وَهِيَ مِنْ دَاخِلٍ مَمْلُوءَةٌ عِظَامَ أَمْوَاتٍ وَكُلَّ نَجَاسَةٍ» (مت 23: 27). وفي المقابل، دعا إلى أن يكون الظاهر تعبيرًا صادقًا عن الداخل، فقال:
«فَلْيُضِئْ نُورُكُمْ هكَذَا قُدَّامَ النَّاسِ، لِكَيْ يَرَوْا أَعْمَالَكُمُ الْحَسَنَةَ، وَيُمَجِّدُوا أَبَاكُمُ الَّذِي فِي السَّمَاوَاتِ» (مت 5: 16).

إن هذه الرؤية الكتابية تدعو إلى وحدة الكيان الإنساني، حيث لا ينفصل الجسد عن النفس أو الروح، ولا ينفصل السلوك عن الإيمان، بل يتكامل الكل في شخص الإنسان الذي خُلق على صورة الله ومثاله. ومن هنا، فإن أي منهج تربوي مسيحي ينبغي أن يُراعي هذا التكامل، فيُخاطب الإنسان بكليّته، ويعمل على تجديد ذهنه، وتقديس سلوكه، وتثبيت هويته في المسيح.

القيم التربوية من عقيدة الإنسان

التكوين الثلاثي

تُعلّمنا العقيدة المسيحية أن الإنسان كائن متميّز، خُلق بتكوين ثلاثي: جسد، ونفس، وروح. وهذا التكوين ليس اجتهادًا فلسفيًا أو فرضية تربوية، بل حقيقة كتابية واضحة، كما ورد في قول الرسول بولس: "وَإِلَهُ السَّلاَمِ

نَفْسُهُ يُقَدِّسُكُمْ بِالتَّمَامِ. وَلْتُحْفَظْ رُوحُكُمْ وَنَفْسُكُمْ وَجَسَدُكُمْ كَامِلَةً بِلاَ لَوْمٍ عِنْدَ مَجِيءِ رَبِّنَا يَسُوعَ الْمَسِيحِ» (1تس 5: 23). وتتجلى هذه الحقيقة منذ لحظة الخلق، حين «جَبَلَ الرَّبُّ الإِلَهُ آدَمَ تُرَابًا مِنَ الأَرْضِ، وَنَفَخَ فِي أَنْفِهِ نَسَمَةَ حَيَاةٍ، فَصَارَ آدَمُ نَفْسًا حَيَّةً» (تك 2: 7). فالإنسان ليس مجرد جسد مادي، ولا روح مجردة، بل كيان متكامل يجمع بين المادة والروح والنفس، في وحدة متناسقة تعكس صورة الله. وقد مرت المناهج المسيحية عبر مراحل تطور في تعاملها مع هذا التكوين الثلاثي: في البداية، ركزت المناهج على الجانب الروحي فقط، معتبرة أن خلاص النفس هو الغاية القصوى. ثم لاحقًا، بدأ الاهتمام بالجانب الجسدي، من خلال إدخال الأنشطة البدنية والرياضية. وفي الآونة الأخيرة، تنامى الوعي بأهمية الجانب النفسي، فدخلت مفاهيم علم النفس إلى بنية المناهج المسيحية. ورغم أن هذا التطور يُعدّ إيجابيًا، إلا أن التحدي الحقيقي يكمن في تحقيق التوازن بين هذه الأبعاد الثلاثة. فكثيرًا ما يُغفل أحد الجوانب لصالح الآخر، مما يؤدي إلى خلل في تكوين الإنسان التربوي والروحي. ومن هنا، ينبغي أن تُبنى مناهجنا المسيحية على أساس هذه الثلاثية المتكاملة، بحيث:

- تُغذّي الروح بالإيمان والمعرفة اللاهوتية.
- تُهذّب النفس من خلال التربية الأخلاقية والنفسية السليمة.
- وتُنمّي الجسد بالعناية الصحية والنشاط البدني.

إن تجاهل أي من هذه الأبعاد يُعدّ إخلالًا بجوهر الإنسان، ويُنتج تربية ناقصة لا تعبّر عن الصورة الكاملة التي أرادها الله للإنسان. لذلك، يجب أن تسير مناهجنا في خط متوازٍ، يُراعي الروح والنفس والجسد، في انسجام

وتكامل، ليكون الإنسان ناضجًا في كل جوانب حياته، ومهيّأً لحمل صورة الله في العالم.

إعطاء الإنسان معني وجوده

يُعدّ إضفاء المعنى على وجود الإنسان من أبرز الحاجات الوجودية التي تسعى المناهج التربوية إلى تلبيتها. إذ لا تكتمل العملية التعليمية ولا تستقيم من دون أن يشعر المتعلم بقيمته الذاتية ومكانته في الحياة. ولهذا، تنتهج المناهج التربوية مسالك متعددة لإشباع هذا الاحتياج الجوهري، لما له من أثر مباشر في تحفيز المتعلم على الاستمرار في مسيرته التعليمية.

فبعض المناهج تُرجع قيمة الإنسان إلى موقعه داخل المجتمع، معتبرة أن الفرد يستمد أهميته من دوره الاجتماعي. بينما يرى آخرون أن القيمة تنبع من داخل الإنسان ذاته، من خلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانات. غير أن هذه الرؤى كثيرًا ما تصطدم بإشكالية حقيقية، إذ قد ينظر المتعلم إلى ذاته نظرة سلبية، ويشعر بأن المجتمع يقيّده ويحدّ من حريته وتعبيره عن ذاته. أما المناهج المسيحية، فإنها تتميز برؤية لاهوتية متكاملة، تؤكد أن قيمة الإنسان لا تُستمد من المجتمع أو القدرات الذاتية فحسب، بل من ثلاثة مصادر رئيسة:

1. الله: المصدر الأول لقيمة الإنسان، تؤمن المسيحية بأن الإنسان خُلق من فيض محبة الله، إذ قال: «نَعْمَلُ الإِنْسَانَ عَلَى صُورَتِنَا كَشَبَهِنَا» (تكوين 1: 26). وإذا استطاعت المناهج التربوية أن تغرس في المتعلم هذه الحقيقة الجوهرية، فإن نظرته إلى ذاته ستتغير جذريًا، وسيتحرر من القيود النفسية التي تعوق نموه وتقدمه. ولا يُقصد بالتشابه هنا تماثلًا مطلقًا، بل تشابهًا في الصفات الأدبية

والروحية، إذ خُلق الإنسان كائنًا واعيًا بذاته، قادرًا على الدخول في علاقة شخصية مع الله. ومع أن الإنسان يتشابه مع الله في الإرادة والفكر والعاطفة، إلا أن الفارق الجوهري يبقى قائمًا، فالله غير محدود، أما الإنسان فمحدود بطبيعته.

2. الخليقة: مجال تسلّط الإنسان ومصدر لقيمته، لقد أُعطي الإنسان سلطانًا على الخليقة، كما ورد في النص المقدس: «فَيَتَسَلَّطُونَ عَلَى سَمَكِ الْبَحْرِ... وَأَثْمِرُوا وَاكْثُرُوا وَامْلأُوا الأَرْضَ وَأَخْضِعُوهَا» (تكوين 1: 28). هذا السلطان لا يُفهم بوصفه استغلالًا، بل مسؤولية تُعزز من قيمة الإنسان بوصفه وكيلاً لله في الأرض.
3. الإنسان: كائن ذو قيمة في ذاته، خلق الله الإنسان على صورته، ذكراً وأنثى، ومنحه روحًا حية تؤهله لإقامة علاقة روحية معه (تكوين 1: 27). وقد عبّر المسيح عن هذه العلاقة بقوله: «اَللَّهُ رُوحٌ. وَالَّذِينَ يَسْجُدُونَ لَهُ فَبِالرُّوحِ وَالْحَقِّ يَنْبَغِي أَنْ يَسْجُدُوا» (يوحنا 4: 24). إن أسمى ما في هذا الإعلان هو شوق الله العميق إلى علاقة شخصية مع الإنسان، مع منحه حرية الاختيار في أن يقترب أو يبتعد.

وتتجلى هذه الحرية في ثلاثة أبعاد:

أ- الإرادة: تؤكد المسيحية أن للإنسان إرادة حرة حقيقية، كما جاء في سفر التثنية: «قَدْ جَعَلتُ قُدَّامَكَ الحَيَاةَ وَالمَوْتَ... فَاخْتَرِ الحَيَاةَ» (تثنية 30: 19). وتُعدّ التربية المسيحية الاختيار الحر هدفًا جوهريًا، كما في مثال مرثا التي اختارت النصيب الصالح (لوقا 10: 42).

ب- العقل: يتميز الإنسان بعقله الفريد، الذي لا نظير له في الخليقة. وقد أشار القس إلياس مقار إلى الفارق الهائل بين جمجمة الإنسان البدائي وأعلى أنواع القردة، مؤكدًا أن عقل الإنسان لا يمكن مقارنته بأي كائن آخر. ويُعبّر الكتاب المقدس عن العقل بمفاهيم متعددة مثل الفهم، المعرفة، والحكمة، كما في سفر الأمثال.[94] وليس لدينا أي وصف للعقل، بل إن كل العلماء يعرفونه من خلال وظائفه: الفكر، والتركيب و.. الخ، ومن خلال هذه العمليات العقلية يستطيع الإنسان أن يطور نفسه والآخرين، وقد عبر الكتاب المقدس عن الفكر (العقل) بصيغ مختلفة مباشرة (مز 139: 23) مثل: الفهم، المعرفة والحكمة كما في سفر الأمثال وكتابات الحكمة.

ت- المشاعر والعواطف: وهي جزء أصيل من الكيان الإنساني، تعبّر عن أعمق ما في النفس البشرية. وقد امتلأ الكتاب المقدس بنصوص تعبّر عن هذه المشاعر، كما في سفر المزامير ونشيد الأنشاد، حيث تتجلى الأحاسيس الإنسانية في أسمى صورها.

الدخول في علاقة مع الآخرين

تُظهر الصلاة الشفاعية للمسيح (يوحنا 17: 3) أن العلاقة مع الله تتضمن أيضًا دعوة للدخول في علاقة محبة ووحدة مع الآخرين، كما في قوله: «لِيَكُونُوا وَاحِدًا كَمَا نَحْنُ» (يوحنا 17: 21-23؛ 15: 12). وجوهر هذه العلاقة هو أننا جسد واحد في المسيح، وتتحقق هذه الوحدة من خلال الشركة، كانت المناهج التربوية التقليدية تركز على إكساب الفرد المهارات

---

[94] إلياس مقار، *المرجع السابق*، 357.

بشكل منفرد، أما في العصر الحديث، فقد تغيّرت هذه النظرة، وأصبح التركيز على التعاون والتكامل بين الأفراد. فكل فرد يساهم بما لديه من إمكانيات في خدمة الآخرين، ويكملهم ويُكملونه. وهذا ما تسعى إليه النظريات التربوية المعاصرة، وهو في جوهره امتداد لمفهوم الشركة المسيحية، التي تتجلى في الشركة الروحية مع الله، والشركة النفسية التي تعبّر عن الإحساس بالآخرين.

تحقيق مسؤوليات الله على الأرض

ينبع هذا الهدف من العلاقة المزدوجة مع الله ومع الآخرين، إذ فوض الله الإنسان بمسؤوليات محددة، كما في قوله: «فَاخْضِعُوهَا وَتَسَلَّطُوا» (تكوين 1: 28)، مما يدل على أن الإنسان مسؤول عن الخليقة، وعليه أن يحترمها ويصونها، لأنها عمل الله، ولأننا نرى الله من خلالها. كما أن العلاقة مع الآخرين تفرض علينا مسؤولية الشهادة العملية، من خلال المحبة والخدمة، كما أوصى المسيح: «تُحِبُّ قَرِيبَكَ كَنَفْسِكَ» (متى 22: 34-40)، و«أَحِبُّوا أَعْدَاءَكُمْ» (متى 5: 43-48). فالمناهج المسيحية مدعوة إلى تهيئة المتعلم ليكون شاهدًا حيًا لمحبّة الله، من خلال أفعاله وسلوكياته اليومية.

الشمولية

لقد ركّزت غالبية المناهج المسيحية في العقود الماضية على البُعد الروحي للإنسان، معتبرةً إياه المحور الأساسي في العملية التربوية. غير أن هذا التركيز، رغم أهميته، لم يُقابله تطور موازٍ في الاهتمام بالجانب النفسي، مما أفضى إلى مقاربة تربوية غير متوازنة. فالإنسان، بحسب الرؤية المسيحية المتكاملة، ليس روحًا فحسب، بل هو كائن نفسي وجسدي يعيش ضمن سياق اجتماعي يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به. إن الاقتصار على

أحد أبعاد الكيان الإنساني أو إغفال بعضها يؤدي إلى خلل في التكوين التربوي، ويُضعف من فاعلية المنهج في إحداث التغيير المنشود. فكلما اتسم المنهج بالشمول والتوازن، وراعى الجوانب الروحية والنفسية والجسدية والاجتماعية للمتعلم، كان أكثر قدرة على التأثير والتحوّل.

وتتجلى الشمولية أيضًا في طريقة تفعيل الحواس في العملية التعليمية. فقد اعتمدت بعض المناهج التقليدية على السمع فقط، كما في أساليب التلقين، بينما أضافت مناهج أخرى عنصر الكتابة إلى جانب السمع، مما شكّل تطورًا محدودًا. ومع بروز الاتجاهات التربوية الحديثة، بدأ التركيز على الحاسة البصرية من خلال استخدام الوسائل التعليمية المرئية، مدعومة بالتكنولوجيا المعاصرة.

أما مناهج الحداثة، فقد تجاوزت ذلك إلى تفعيل جميع الحواس: السمع، البصر، اللمس، التذوق، والشم، إدراكًا منها بأن الإنسان يكتسب الخبرة التربوية من خلال قنوات متعددة. وإذا كانت هذه الوسائل متاحة بطبيعتها في الإنسان، فإن من واجب المناهج أن تستثمرها جميعًا لتحقيق أقصى درجات التفاعل والفهم والاندماج.

ومن هنا، فإن إعداد منهج مسيحي فعّال يتطلب وعيًا عميقًا بطبيعة الإنسان الكاملة، وتوظيفًا متكاملًا للحواس والقدرات، بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية والروحية في آنٍ واحد.

سادسًا، الخلاص

تُعدّ كلمة "الخلاص" على قِصرها، من أعظم المفاهيم اللاهوتية التي تعبّر عن مبادرة الله الخلاصية تجاه الإنسان الساقط. فقد جاء الخلاص استجابة إلهية لتعدّي الإنسان وكسره للوصية الإلهية، مما أدى إلى انقطاع العلاقة بين الخالق والمخلوق. وبسبب الخطية، استمر الإنسان في إهانة الله، متخليًا عن المكانة والمركز اللذين منحهما له الله منذ البدء.

لكن الله، في أمانته ومحبته، لم يتخلَّ عن عهده مع الإنسان، بل ظلّ أمينًا في رحمته، ساهرًا على خلاص البشرية. وفي ملء الزمان، تجسّد الكلمة الأزلي، كما يقول الرسول بولس: «وَبِالإِجْمَاعِ عَظِيمٌ هُوَ سِرُّ التَّقْوَى: اللهُ ظَهَرَ فِي الْجَسَدِ» (1 تيموثاوس 3: 16)، وأيضًا: «وَالْكَلِمَةُ صَارَ جَسَدًا وَحَلَّ بَيْنَنَا» (يوحنا 1: 14). وقد كان هذا التجسد الإلهي لأجل غاية سامية تفوق إدراك الإنسان، وهي تحريره من سلطان الخطية والموت، كما أعلن الملاك: «فَسَتَلِدُ ابْنًا وَتَدْعُو اسْمَهُ يَسُوعَ، لأَنَّهُ يُخَلِّصُ شَعْبَهُ مِنْ خَطَايَاهُمْ» (متى 1: 21؛ راجع 1 تيموثاوس 2: 3-4).[95] ولا يتحقق الخلاص إلا بثمن، إذ يقول الكتاب: «بَلْ بِدَمٍ كَرِيمٍ، كَمَا مِنْ حَمَلٍ بِلاَ عَيْبٍ وَلاَ دَنَسٍ، دَمِ الْمَسِيحِ» (1 بطرس 1: 19-20). ومن هنا، ينبغي على المناهج المسيحية أن تُبرز هذه الحقائق الجوهرية بوضوح وعمق:

- الاعتراف بالخطية الشاملة: «الْجَمِيعُ زَاغُوا وَفَسَدُوا مَعًا... إِذِ الْجَمِيعُ أَخْطَأُوا وَأَعْوَزَهُمْ مَجْدُ اللهِ» (رومية 3: 12، 23). فالخلاص يبدأ من إدراك الإنسان لحقيقة سقوطه.

[95] متى المسكين، *المرجع السابق، القديس بولس الرسول*، 231.

- الخلاص متاح من خلال صليب المسيح: «أُجْرَةَ الْخَطِيَّةِ هِيَ مَوْتٌ، وَأَمَّا هِبَةُ اللهِ فَهِيَ حَيَاةٌ أَبَدِيَّةٌ بِالْمَسِيحِ يَسُوعَ رَبِّنَا» (رومية 6: 23)، و«لَيْسَ بِأَحَدٍ غَيْرِهِ الْخَلاَصُ» (أعمال 4: 12).[96]

الخلاص في المسيح شامل وكامل، لا يقتصر على لحظة التبرير، بل يشمل:

- الخلاص في الماضي: حيث مات الآباء على رجاء المسيح (عبرانيين 11: 13، 16).
- الخلاص في الحاضر: إذ تُقدَّم نعمة الفداء الآن لكل من يطلبها (مزمور 95: 7؛ عبرانيين 3: 17؛ 13: 15).
- الخلاص في المستقبل: من العقاب الأبدي (2 تيموثاوس 1: 6، 10).[97]

الخلاص ليس مجرد تبرير (رومية 5: 18–21)، بل يشمل أيضًا:

- التقديس: أي النمو في القداسة والانفصال عن الخطية (رومية 6: 1–8).
- التمجيد: أي الدخول في المجد الأبدي مع المسيح (رومية 6: 1–8).

سابعًا، التجسد، الصليب والقيامة.

تُعدّ ثلاثية التجسد، الصليب، والقيامة حجر الزاوية الذي يميز الإيمان المسيحي عن سائر الديانات والفلسفات. فلا توجد عقيدة أخرى تعلن أن الله، بدافع محبته الفائقة للبشر، نزل من سماه، واتخذ جسدًا، وعاش بين

---

[96] *المرجع السابق.*

[97] *المرجع السابق.*

الناس، وتألم وصُلب من أجلهم، ثم قام من بين الأموات ليمنحهم الحياة والانتصار على الموت.

في ظل واقع ثقافي وديني غير مسيحي، حيث تُنكر هذه الحقائق الجوهرية، تبرز الحاجة الملحة إلى أن تُبرهن المناهج المسيحية على صدق إيمانها، لا بروح الجدل أو الهجوم، بل بمحبة واتزان. وكما أوصى الرسول بطرس: «مُسْتَعِدِّينَ دَائِمًا لِمُجَاوَبَةِ كُلِّ مَنْ يَسْأَلُكُمْ عَنْ سَبَبِ الرَّجَاءِ الَّذِي فِيكُمْ، بِوَدَاعَةٍ وَخَوْفٍ» (1 بطرس 3: 15). إن هذا الاستعداد لا ينبع من رغبة في الانتصار الجدلي، بل من فيض المحبة التي تدفع المؤمن إلى التعمق في معرفة الله وفهم عمله الخلاصي، لكي يعيش إيمانه بصدق، ويشهد له بأمانة. ومن المؤسف أن بعض المناهج المعاصرة قد انحرفت عن هذا التوازن، فصارت تُستخدم كأداة للهجوم على الآخرين، بدلًا من أن تكون وسيلة لبناء الإيمان وتقديم محبة الله.

لذا، ينبغي أن تسعى المناهج المسيحية إلى تحقيق توازن دقيق بين تقديم الحقائق الإيمانية والدفاع عنها، وبين احترام عقائد الآخرين، مع التركيز على النمو الروحي والمعرفي للمتعلمين.

خاتمة

إن مناهج التربية المسيحية مدعوة إلى تقديم جوهر الإيمان المسيحي بوضوح وعمق، بعيدًا عن الانشغال بالتفاصيل السطحية أو القضايا الثانوية التي لا تمس جوهر العقيدة. فقد ركّز المسيح في تعاليمه على ما يحتاجه الإنسان للخلاص والنمو الروحي، متجنبًا الانخراط في المسائل الهامشية التي لا تبني الإيمان.

ويُفرّق علماء اللاهوت بين ما هو أساسي (Essential)، أي ما يُشكّل جوهر الإيمان، وبين ما يُعرف بـ "الأديافورا" (Adiaphora)، وهي كلمة يونانية تشير إلى الأمور غير الجوهرية أو الثانوية. ومن هنا، يجب أن تُوجَّه المناهج نحو ما يبني حياة المتعلم، ويُرسّخ إيمانه، ويُجنّب الانشغال بما لا يُثمر.[98] وقد لخّص الدكتور دارين كينيدي ثلاث نتائج رئيسة للتركيز على الجوانب الجوهرية في الإيمان:

- تحديد الأولويات التعليمية: يساعدنا التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي على وضع أهداف واضحة ومحددة للمناهج التعليمية.
- تعزيز وحدة الكنيسة: إذ يُسهم التركيز على العقائد الأساسية في تدريب المؤمنين على العمل من أجل وحدة الجسد المسيحي.
- تفعيل الإيمان في الحياة اليومية: فالتأكيد على الجوانب اللاهوتية المركزية يُمكّن المؤمنين من عيش إيمانهم بفاعلية وشهادة حية.[99]

---

[98] دارين كنيدي، *المرجع السابق*، 16.

[99] راجع: *المرجع السابق*، 16.

الفصل الثالث: الأساس الأكاديمي

يُعدّ الأساس الأكاديمي من الركائز الجوهرية في بناء المناهج، رغم ما يعتريه من إهمال في كثير من الأحيان، على الرغم من أن مبادئه تُوظَّف ضمنيًا في أي منهج يستند إلى أسس علمية رصينة. ونظرًا إلى أن هذه المهارات تنتمي إلى علم مستقل بذاته، هو علم البحث، ولأن التربية في جوهرها تحتاج إلى هذه المهارات، فقد ظهرت دراسات عديدة تناولت العلاقة بينهما، واستخلصت ما يفيد الحقل التربوي من تلك المهارات. ورغم أن هذه المبادئ تُستخدم حديثًا أو أنها معروفة ضمنيًا، إلا أنها لا تُفعّل كما ينبغي، في حين أن الغرب قد أدرك أهمية هذا العلم منذ أواخر القرن التاسع عشر، حين أُسست الهيئات المعنية بمناهج البحث في مجالي التربية وعلم النفس في إنجلترا، ثم تولّت الولايات المتحدة الأمريكية الريادة في هذا المجال.[100] وقد أدرك القس وجيه يوسف أهمية هذا الجانب، فأصدر مرجعًا بعنوان *البحث اللاهوتي*،[101] وهو أول مرجع في المكتبة المسيحية العربية يُقدّم علم مناهج البحث مقرونًا

---

[100] راجع: ديوبولدب فان دالين، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2007)، 31.

[101] وجيه يوسف، *البحث اللاهوتي* (القاهرة: المؤلف، 2007).

بمهارات أخرى. ومن هذا المنطلق، رأى الباحث ضرورة بناء هذا الأساس، لما يتطلبه إعداد المناهج المسيحية من تأصيل علمي. وسيكتفي هذا الفصل بعرض قواعد الكتابة والاقتباس، إلى جانب المهارات اللازمة لمصمم المنهج.

أولًا: مهارات الكتابة

1. اللغة

اللغة هي الوسيلة التي يُعبّر بها الإنسان عن مشاعره وأفكاره، وقد كانت منذ القدم أداة الاتصال الأولى، بدءًا من التعبير الشفهي، وصولًا إلى الكتابة التي مكّنت الإنسان من نقل فكره ومشاعره إلى الأجيال اللاحقة.

في العقود الأخيرة، كانت اللغة العربية المستخدمة في المناهج تتسم بالجمود والثقل، إلا أن بعض مصممي المناهج أدركوا هذا الإشكال، فاتجهوا إلى استخدام اللغة الأدبية، وهي لغة تراعي قواعد النحو والأسلوب الأدبي، وتُقدَّم بأسلوب سهل وسلس، مع دمجها باللغة الإعلامية، وهي التي تنتشر على أوسع نطاق بين الجمهور، وتشكل قاسمًا مشتركًا في مختلف فروع المعرفة.[102]

وقد نتج عن هذا الدمج نوع لغوي جديد يجمع بين مزايا اللغتين: الالتزام بالقواعد السليمة والبلاغة من جهة، واستخدام المفردات الدارجة والمفهومة من جهة أخرى. ويُشترط في هذه اللغة أن تخلو من الأخطاء اللغوية، لأن الخطأ قد يُشتّت ذهن المتلقي، أو يُصعّب عليه الفهم، أو يُشوّه الصورة الذهنية المراد إيصالها. وعلى النقيض، فإن اللغة السليمة تُفضي إلى:

---

[102] سامي الشريف، أيمن منصور، *اللغة الإعلامية* (القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 2004)، 34.

الوضوح: إذ تُوصل العبارة السليمة المعنى مباشرة، مما يُجنّب القارئ الإرهاق الذهني، ويُيسّر عليه إدراك الغرض المقصود.

الإيجاز: كما يقول مكرم نجيب: "ما تستطيع أن تقوله في سطرين، لا تقله في صفحتين، فهذا يؤدي إلى الملل والرتابة."[103] فالإيجاز يُضفي على النص:

- الجاذبية والتشويق: إذ يمنح المتلقي فرصة للتفكير، وربط المعلومات، واستحضارها في صور ذهنية.
- التنسيق: فالجمل القصيرة تُسهم في تنسيق الأفكار وتنظيم النص بشكل جذاب.
- المرونة: إذ يُتيح الإيجاز إمكانية التعديل والإضافة بسهولة، بخلاف النصوص المطوّلة.
- التوسّع: فاختصار الموضوع دون الإخلال به يُتيح للمُقدِّم معالجة المحتوى بما يتناسب مع السياق المحلي، مما يُضفي على المنهج طابعًا ديناميكيًا غير جامد.

مراعاة المرحلة العمرية: لكل فئة عمرية مفرداتها وأساليبها الخاصة، لذا ينبغي أن تُصاغ الجمل والكلمات بما يتناسب مع لغتهم، لأنهم هم المستهدفون بالمنهج. فكثيرًا ما نكتب بلغة لا يفهمها المتلقون، لأننا ببساطة لا نتحدث بلغتهم.

تجسيد اللغة: اللغة ليست مجرد كلمات، بل هي معانٍ تُشكّل صورًا ذهنية في عقل القارئ. والكاتب الناجح هو من يأخذ القارئ في رحلة مشوّقة،

---

[103] في إحدى تعليقاته، داخل مادة الوعظ التدريبي بكلية اللاهوت الإنجيلية، 2011.

تجعله يرى المعاني متجسدة أمامه، من خلال تعبيرات بلاغية تُلامس المشاعر، وتُرضي العقل، وتعكس الخلفية الاجتماعية والثقافية.

استخدام علامات الترقيم: تُسهم علامات الترقيم في تنظيم النص، وتيسير فهمه، وربط أجزائه، مما يُعزز من فاعلية التواصل بين الكاتب والقار

2. الأسلوب

يهدف المنهج التربوي إلى إحداث تغيير في طريقة التفكير، أو إلى تدعيم ما هو إيجابي، أو إلى إضافة معرفة جديدة. ويتحقق هذا الهدف من خلال معادلة دقيقة تتطلب تقديم محتوى علمي ولاهوتي متين، جديد وشامل، في قالب بسيط وسلس. وهنا لا تُفهم البساطة بمعناها السطحي أو التقليدي، بل يُقصد بها القدرة على إيصال المعنى إلى المتلقي بلغة يفهمها ويتفاعل معها. فالمنهج الناجح هو الذي يُقدّم الحقائق اللاهوتية العميقة في صياغة واضحة ومنظمة، دون أن يُفقدها عمقها أو قيمتها. وقد أشار إلى هذه الفكرة رائد التنوير في مصر، صموئيل حبيب، بقوله:

> الكتابة البسيطة هي تقدير للأفكار الناضجة بأسلوب سهل، ويكون ذلك باستخدام الكلمات المقبولة التي يستعملها الناس في حياتهم اليومية، دون اللجوء إلى الكلمات المنحرفة، الطويلة، أو السقيمة، مع تفضيل الكلمات الشائعة على غير المعروفة. الكتابة البسيطة هي التي تهدف إلى توصيل الأفكار الناضجة المفيدة للقارئ دون أن يُرهق في فهمها.[104]

[104] صموئيل حبيب، *فن الكتابة للجمهور* (القاهرة: رابطة الكتاب، بدون سنة نشر)، 15.

ومن الضروري أن يكون الأسلوب هادفًا، موجّهًا إلى العقل والمشاعر معًا، يخاطب الحواس، ويستثير الفكر والوجدان. فالكاتب الجيد هو من يُحسن مخاطبة الإنسان بكل أبعاده.

ومن الأساليب الفعالة في الكتابة، ما يُعرف بـ أسلوب التفكير المتجدد، وهو امتداد للتفكير الرأسي الأرسطي، الذي يبدأ بتحديد المشكلة، ثم جمع المعلومات، فصياغة الفروض، ثم اختبارها، واختيار الأنسب منها، وصولًا إلى تعميم النتائج. غير أن هذا النمط، رغم دقته، قد يُفضي إلى نتائج غير واقعية إذا لم يُراعِ الزمان والمكان. فالمشكلة لا تكمن في المنهج ذاته، بل في العوائق الذهنية التي نضعها لأنفسنا، وفي مقدمتها التصورات الخاطئة عن الذات. لذا، ينبغي على الكاتب أن يُعيد صياغة الواقع بلغة معاصرة، تراعي السياق الزمني والمكاني، وتُقدّم حلولًا واقعية قابلة للتطبيق. فالتفكير الرأسي التقليدي قد يُنتج حلولًا نظرية، لكنها تفتقر إلى الفاعلية إذا لم تُؤسس على فهم دقيق للواقع. كما يجب مراعاة نمط التفكير السائد في المجتمع؛ فمحتوى المنهج ينبغي أن يكون غير تقليدي، دون أن يكون غريبًا أو منفصلًا عن الواقع. ومن المفيد أن يتضمن عناصر ممتعة تُدخل البهجة إلى قلب المتلقي، مثل الطرائف، والألعاب التعليمية، والأساليب التفاعلية التي تُسهم في ترسيخ المحتوى.

ومن الجوانب المهمة في الأسلوب أيضًا: استخدام الزمن المناسب. ويوصي علماء اللغة بالكتابة بصيغة المضارع، وباستخدام المبني للمعلوم قدر الإمكان، لما في ذلك من وضوح وسلاسة. كما يُفضّل تجنّب المبني للمجهول، والابتعاد عن ضمائر المتكلم مثل "أنا"، أو ضمير الجمع "نحن"، أو ضمائر الملكية، لما قد تحمله من إيحاءات ذاتية تُضعف حيادية

النص.[105] كذلك، يُستحسن التقليل من أساليب التوجيه المباشر، مثل الموعظة، أو النصيحة، أو الأمر والنهي، أو التعليمات الصريحة، إذ ينبغي أن يتوارى الكاتب خلف أسلوبه، ويترك للقارئ حرية التفاعل مع النص، دون أن يشعر بأنه يُلقَّن أو يُملى عليه.[106]

استخدام الرموز

تُضفي الرموز بعدًا جماليًا وفكريًا على محتوى المنهج، إذ تُسهم في تحفيز العقل على المشاركة الفاعلة في عملية التفكير. فكل عقلٍ يتوق إلى المعرفة، والرموز تُعد وسيلة فعّالة لإشراك المتلقي في استكشاف المعاني الكامنة خلف النصوص، مما يُعزز من تفاعله مع المحتوى ويُثري تجربته التعليمية.

العبارات المعبّرة

يُستحسن أن يُرفق كل جزء من أجزاء المنهج بعبارة قصيرة تُلخّص مضمونه وتعبر عنه بدقة، مما يُساعد المتلقي على التذكّر والاستيعاب. فبمجرد استدعاء هذه العبارة، يستحضر القارئ مضمون الفقرة بأكمله. ومن الأجمل أن تكون هذه العبارات مقتبسة من آيات كتابية، أو أجزاء منها، أو من أقوال مأثورة ذات دلالة عميقة، مثل قول كونفوشيوس: "رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة"، عند الحديث عن بداية مشروع كبير. فهذه العبارات تُضفي على النص بُعدًا تأمليًا وروحيًا، وتُسهّل عملية الحفظ والاسترجاع.

استخدام النقاط المحددة

---

[105] راجع: يوسف، *المرجع السابق*، 147.

[106] عبد اللطيف حمزة، *المدخل في فن التحرير الصحفي* (القاهرة: دار الفكر العربي، بدون سنة نشر)، 294.

تُعد النقاط المحددة وسيلة فعّالة في صياغة المحتوى وترتيب الأفكار، كما تُيسّر عرضها بطريقة منظمة وواضحة. وهي تُساعد القائمين على تدريس المنهج في تقديمه بصورة أكثر فاعلية، مقارنة بالأسلوب الإنشائي العام الذي قد يتطلب تلخيصًا وإعادة صياغة مرهقة. كما أن تعديل المحتوى في هذه الحالة يكون أكثر صعوبة، وقد يُفضي إلى انحراف المنهج عن أهدافه الأصلية. أما بالنسبة للمتعلمين، فإن استخدام النقاط يُسهّل عليهم الفهم، ويُسرّع من عملية التذكّر، نظرًا لوضوح البنية وتحديد المعاني.

استخدام الصوروالرسوم البيانية

تلعب الصور والرسوم دورًا محوريًا في ترسيخ المعلومات، إذ تُسهم في ربط المعلومة بصورة ذهنية، مما يُعزز من قدرتها على البقاء في الذاكرة. وقد أكّد الأستاذ عبد اللطيف حمزة على هذه الفكرة بقوله: "إن المعاني التي تعطيها الصور والرسوم أقل قابلية للخطأ وسوء الفهم من المعاني التي تعطيها الكلمات المكتوبة، كما أن الجاذبية التي نشعر بها نحو الصور والرسوم تضمن إطالة مدة تذكّر الشيء الذي تعبر عنه هذه المواد."[107] فالصورة تحمل رسالة قد تعجز الكلمات عن إيصالها، خاصة إذا تم اختيارها بعناية لتجسيد المحتوى. والصور، بمعناها الواسع، تُعد لغة عالمية، شأنها في ذلك شأن الموسيقى. وقد نُقل عن الفيلسوف كونفوشيوس قوله: "صورة واحدة تعادل ألف كلمة."[108]

3. الهيكل

---

[107] عبد اللطيف حمزة، *المرجع السابق*، 507.

[108] *المرجع السابق*، 508.

تُعد المقدمة بمثابة البوابة التي يطلّ منها القارئ على محتوى المنهج؛ فإن استحسنها، مضى قُدمًا في قراءته. ولذلك، فإن للمقدمة دورًا حيويًا في إثارة اهتمام المتلقي وتحفيزه، فهي نقطة الانطلاق الأولى. وفي السياق الثقافي الشرقي، حيث كثيرًا ما تُبنى الأحكام على الانطباع الأول، تزداد أهمية أن تكون المقدمة قوية، معبّرة عن عمق المنهج وقيمته.

غير أن قوة المقدمة لا تعني تعقيدها أو تعاليها على القارئ، بل ينبغي أن يشعر المتلقي بأن الكاتب رفيق له في رحلة معرفية، وأن المنهج هو الدليل الذي يُرشده بخطى واثقة. ومن أهم عناصر المقدمة: صياغة الأطروحة، وهي عبارة موجزة وهادفة تُحدّد موضوع المنهج، وتُبيّن المسار الذي سيسلكه. وتُعد الأطروحة بمثابة الإطار الناظم لبناء المنهج، إذ تُحدّد حدوده وتُجنّب مصممه التشتت في بحر المعرفة المتشعّب.

فالمعرفة بطبيعتها مترابطة، وموضوع واحد قد يتقاطع مع آلاف الدراسات الأخرى. ومن هنا، تُشكّل الأطروحة ما يشبه "رمانة الميزان" التي تحفظ التوازن بين الرغبة في الإحاطة الشاملة، والحاجة إلى التركيز والاقتصار على ما يخدم أهداف المنهج. وبدون أطروحة واضحة، قد يجد المصمم نفسه غارقًا في تفاصيل متشعبة، مما يُفقد المنهج تماسكه وفاعليته. شروط المقدمة الجيدة:

- توضيح الدافع وراء تصميم المنهج: ما الحاجة التي يسعى إلى تلبيتها؟ وما المشكلة التي يُعالجها؟
- الإشارة إلى الدراسات السابقة: إبراز الإسهامات التي تناولت الموضوع ذاته في مناهج سابقة، مما يُظهر وعي المصمم بسياق المعرفة.

- بيان أهمية المنهج: لماذا يُعد هذا المنهج ذا قيمة؟ وما الإضافة التي يُقدّمها؟
- عرض خصائص المنهج وصفاته: ما الذي يُميّزه عن غيره؟ وما هي سماته التربوية أو اللاهوتية؟
- توضيح مسار المنهج: كيف سيتقدّم القارئ في رحلته التعليمية؟ وما هي البنية العامة للمحتوى؟
- تقديم إرشادات تساعد القارئ على التفاعل الأمثل مع المنهج: مثل كيفية استخدامه، أو ما ينبغي التركيز عليه.
- الابتكار في الأسلوب: يُستحسن أن تكون المقدمة غير تقليدية، ويمكن أن تتضمن اقتباسات، أبياتًا شعرية، أو أقوالًا مأثورة تُمهّد للموضوع.
- تجنّب الأحكام المطلقة أو الانطباعات الأحادية: فالمقدمة ليست مكانًا لإطلاق تعميمات قد تُنفر القارئ أو تُضعف مصداقية الكاتب.
- إبراز خلفية معرفية لم يجد لها الباحث موضعًا داخل المنهج: مما يُثري السياق ويوسّع أفق القارئ.
- طرح تساؤلات تحفيزية: تُثير فضول القارئ وتدفعه إلى التفاعل مع موضوع المنهج بعمق وتأمل.

الخاتمة

قد يتساءل البعض عن جدوى كتابة الخاتمة في المنهج، غير أن لها أهمية بالغة لعدة أسباب:

- تقييم مدى تحقق الأطروحة: تُتيح الخاتمة لواضع المنهج فرصة لعرض الكيفية التي تناول بها فكرته الأساسية، ومدى نجاحه في تحقيقها عبر محتوى المنهج.
- إبراز الإيجابيات والسلبيات: تُعد الخاتمة مساحة صادقة لتسليط الضوء على الجوانب الإيجابية التي تم إبرازها، وكذلك على التحديات أو النقاط التي لم يُوفّق الكاتب في معالجتها، مما يُظهر أمانته العلمية ونزاهته الفكرية.
- الإجابة عن التساؤلات النهائية: قد يُثير المنهج في شكله النهائي تساؤلات جديدة لدى القارئ، وتُشكّل الخاتمة فرصة للإجابة عنها أو التمهيد لمزيد من البحث والتأمل.

إن تجربة المنهج تشبه إلى حد بعيد رحلة معرفية؛ فإن كانت نهايتها ضعيفة أو غير موفقة، فإن ذلك قد يُلقي بظلاله على التجربة بأكملها، مهما كانت بدايتها قوية. وعلى العكس، فإن خاتمة محكمة تُسهم في ترسيخ الأثر الإيجابي، وتُعطي انطباعًا متكاملًا عن المنهج. فالخاتمة الجيدة لا تُعد مجرد تلخيص، بل هي أداة تحليلية تُساعد مصمم المنهج على:

- توضيح ما لم يُعرض بشكل كافٍ أثناء المنهج.
- قياس مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه.
- تقديم رؤية مستقبلية أو توصيات تُثري المجال التربوي أو اللاهوتي.

إنها بمثابة الخاتمة الموسيقية التي تُغلق اللحن بانسجام، وتترك في النفس أثرًا لا يُنسى.

صياغة العناوين

بدأ الاهتمام بصياغة العناوين في أواخر القرن التاسع عشر، وتزايدت أهميتها مع انتشار الصحافة وتنوع أشكالها وأساليبها. فقد أصبح العنوان عنصرًا حاسمًا في جذب القارئ، بل إن الصحف كثيرًا ما تُباع بناءً على جاذبية عناوينها. وينطبق الأمر ذاته على الكتب؛ إذ يُعد العنوان أول ما يلفت نظر القارئ، وقد يدفعه إلى اقتناء الكتاب وقراءته. فبعض العناوين تمتلك من الجاذبية ما يجعل القارئ يتعمق في المحتوى، حتى وإن لم يكن ذا أهمية كبيرة، في حين أن كتبًا أخرى ذات محتوى علمي رصين قد لا تحظى بالاهتمام المستحق بسبب عنوان غير موفق. وفي عصرنا الراهن، باتت دور النشر تُعلّق آمالًا كبيرة على العنوان في استراتيجيات التسويق، حتى أن بعضها أصبح متخصصًا في توزيع الكتب بناءً على قوة العنوان وحده. يلعب العنوان دورًا محوريًا في التعبير عن مضمون المنهج، وهنا يبرز السؤال: كيف نُحسن اختيار عنوان للمنهج؟ هناك ثلاث طرق رئيسة:

- تحديد العنوان قبل البدء بالكتابة: يُختار العنوان بناءً على الموضوع الأساسي، مما يُساعد في ضبط مسار المنهج وتجنّب التشتت.
- صياغة العنوان بعد الانتهاء من الكتابة: يُوضع العنوان النهائي بعد اكتمال المنهج، ليُعبّر بدقة عن مضمونه.
- الجمع بين الطريقتين: يُحدَّد عنوان مبدئي يُوجّه عملية التصميم، مع الاحتفاظ بإمكانية تعديله لاحقًا بما يتناسب مع تطور المحتوى واتجاهه.

شروط العنوان الجيد

- الارتباط بالمقدمة: يجب أن يكون العنوان ممهدًا للمقدمة ومرتبطًا بها، بل إن بعض المؤلفين يوظفون العنوان كمدخل للمقدمة، أو يجعلون المقدمة شرحًا لتصور العنوان.
- تحقيق التوازن: ينبغي أن يكون العنوان متوازنًا بين الغموض والوضوح؛ فلا يكون مبهمًا إلى درجة تُربك القارئ، ولا واضحًا إلى حد يُشعره بأنه يعرف الموضوع مسبقًا. فكلما كانت كلمات العنوان جديدة وسهلة، كان أكثر تعبيرًا عن المحتوى.
- الصحة اللغوية: يجب أن يكون العنوان سليمًا من الناحية اللغوية، وأن تحمل كل كلمة فيه معنى واحدًا واضحًا أو متعارفًا عليه، لتجنّب اللبس أو التشويش الفكري.
- الإيجاز والوضوح والتشويق: وهي ثلاثية ذهبية في صياغة العناوين، تُسهم في جذب القارئ دون إفراط أو تفريط.[109]
- الشكل الجمالي: يُستحسن أن يكون العنوان جذابًا بصريًا، دون مبالغة في التنسيق أو الإخراج، لأن الإفراط قد يُفقده مصداقيته.
- التدرج في العنوان: يمكن استخدام أكثر من سطر، مثل: عنوان السلسلة (إن وُجد)، العنوان الرئيسي الذي يُعبّر عن المضمون، وجملة فرعية تُشجّع القارئ على القراءة.
- استخدام الفعل المضارع: يُوصي خبراء الصحافة باستخدام الفعل المضارع في العنوان، لما له من أثر في إشعار القارئ بأنه يعيش

[109] راجع: ليلي عبد المجيد، محمود علم الدين، *فن التحرير والصحف* (القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 2006)، 188.

الحدث أو الموضوع، كما أشار الدكتور عبد اللطيف حمزة في كتابه المدخل إلى فن التحرير الصحفي.[110]

- الإثارة الواقعية: يجب أن يُثير العنوان اهتمام القارئ بطريقة واقعية، دون اللجوء إلى المبالغة أو الخيال المفرط.
- الصياغة العلمية المبسطة: يُفضّل أن يكون العنوان علميًا في مضمونه، مبسّطًا في لغته، بعيدًا عن المجاز أو الغموض الأدبي.[111]
- الأصالة: ينبغي أن يكون العنوان جديدًا، لم يُستخدم في مناهج أو كتب أو دراسات سابقة، حفاظًا على التميّز والفرادة.

العناوين الفرعية

تُعد العناوين الفرعية أدوات تنظيمية فعّالة تُمهّد للقارئ الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتُسهم في توجيه انتباهه إلى بداية فكرة جديدة. فهي بمثابة محطات ذهنية تتوقف عندها العين، فتُخفّف من رتابة السطور، وتُعيد تنشيط القارئ لمواصلة القراءة بانتباه وتجدد.[112] غير أن استخدام العناوين الفرعية يتطلب قدرًا من الحكمة؛ فليست كل فكرة تستدعي عنوانًا فرعيًا، وإلا تحوّل المنهج إلى سلسلة من العناوين المتتابعة، مما يُفقده ترابطه وانسيابيته. فالتوازن هنا هو جوهر الجمال، إذ يُحافظ على وضوح البنية دون إفراط أو تفريط. خصائص العناوين الفرعية الجيدة:

---

[110] عبد اللطيف حمزة، *المرجع السابق*، 193.

[111] عبد الرحمن سيد سليمان، *البحث العلمي خطوات ومهارات* (القاهرة: عالم الكتب القاهرة، 2009)، 50.

[112] ليلي عبد المجيد، محمود علم الدين، *المرجع السابق*، 188.

- مرتبطة بالفكرة الجديدة وتعبر عنها بدقة: يجب أن يكون العنوان الفرعي انعكاسًا مباشرًا لمضمون الفقرة التي يسبقها.
- مشوقة ومثيرة للاهتمام: تُحفّز القارئ على الاستمرار في القراءة، وتُثير فضوله لاستكشاف الفكرة التالية.
- خفيفة وسهلة التذكّر: تُصاغ بطريقة يستطيع العقل الاحتفاظ بها بسهولة، مما يُساعد في استرجاع الأفكار لاحقًا.
- تستخدم مفردات بسيطة وواضحة: تُجنّب الغموض أو التعقيد اللغوي، مما يُيسّر الفهم.
- تتميّز بصريًا عن باقي النص: من خلال اختلاف نوع الخط أو حجمه، مما يُساعد على تمييزها بسرعة أثناء القراءة.
- متنوعة في الشكل: فقد تأتي في صورة جملة خبرية، أو سؤال تحفيزي، مما يُضفي تنوعًا على النص.
- مرتبطة ببعضها البعض: تُشكّل سلسلة مترابطة من الأفكار، من خلال علاقات سببية أو منطقية، تُسهم في بناء المنهج بشكل متماسك.[113]

ثانيًا، الصفات الأكاديمية لمصمم المنهج

يغطي المنهج التربوي جوانب متعددة من الحياة، وكل جانب منها يزخر بمجالات وموضوعات وتفاصيل متشعبة. ومن هنا، تبرز أهمية أن يمتلك

---

[113] ليلي عبد المجيد، محمود علم الدين، *المرجع السابق*، 188.

مصمم المنهج معرفة واسعة ودراية عميقة تؤهله للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعارف، إلى جانب الإلمام بتاريخ تطور الدراسات ذات الصلة، والاطلاع على أحدث ما صدر من أبحاث عربية وأجنبية، مع التعمق النقدي فيها. فعلى سبيل المثال، عند تصميم مناهج التربية المسيحية، ينبغي أن يكون المصمم ملمًّا بمجالات متعددة، منها: الدراسات الكتابية، اللاهوت، الدراسات المسيحية العملية، الكرازة، مبادئ التربية، تاريخ التربية، أسس التربية، سيكولوجية التعلم، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، التربية المقارنة، المناهج، علم النفس بفروعه، علم الاجتماع بفروعه، وغيرها. لكن القراءة هنا لا تُفهم على أنها مجرد اطلاع، بل هي قراءة ناقدة تهدف إلى الدراسة العميقة، من خلال فحص المعرفة المقدمة، وربطها بمعارف أخرى، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها، وصولًا إلى تبني الآراء الأكثر اتساقًا مع أهداف المنهج.

القدرة على عرض الأفكار بوضوح

في ظل الانفجار المعرفي وتوافر المعلومات للجميع، لم يعد التميز في امتلاك المعلومة فحسب، بل في كيفية عرضها. فالمحتوى القوي، إذا لم يُقدَّم بأسلوب واضح وجذاب، يفقد تأثيره. وعلى العكس، قد ينجح محتوى متواضع إذا صيغ بأسلوب تواصلي فعّال يُشرك المتلقي ويُحفّزه. وفي عصر الميديا الرقمية، أصبح الوصول إلى المعلومة أمرًا يسيرًا، مما يجعل من الضروري أن يتميز مصمم المنهج بقدرة عالية على تنظيم الأفكار، وتقديمها بأسلوب تفاعلي، يُراعي تنوع المتلقين واختلاف خلفياتهم.

العقلية المبدعة

لم يعد الهدف من المناهج الحديثة مجرد إيصال المعرفة، بل تنمية العقلية المبدعة لدى المتلقي، وتوظيف إمكاناته في تحقيق الأهداف التربوية. والإبداع لا يبدأ من المتلقي، بل من المنهج ذاته، ومن عقلية مصممه. فالمناهج المعاصرة تسعى إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، والابتكار، وحل المشكلات، مما يتطلب أن يكون مصمم المنهج نفسه مبدعًا في رؤيته، مرنًا في تفكيره، متجددًا في أساليبه.

الموضوعية

تُعد الموضوعية من أهم الصفات الأكاديمية، إذ ينبغي لمصمم المنهج أن يتحلى بالحيادية في عرض الآراء، فلا يكتفي بوجهة نظر واحدة، بل يُقدّم الرأي والرأي الآخر، ويفنّد الآراء المختلفة بالأدلة، دون أن يُخفي قناعاته الخاصة. فالمنهج الذي يُقدَّم برؤية أحادية يُعرّض المتلقي للارتباك عند مواجهته لاحقًا بآراء مغايرة. ومن الأفضل أن يُدرج مصمم المنهج هذه الآراء داخل المحتوى، ويُتيح للمتعلمين فرصة مناقشتها والرد عليها، مما يُعزز من ثباتهم الإيماني، ويُنمّي قدرتهم على التفكير النقدي. كما تتطلب الموضوعية فحص الذات، إذ قد تؤثر التجارب الشخصية على طريقة عرض الموضوعات. لذا، يجب على المصمم أن يُراجع انطباعاته، ويتحرر من الأحكام المسبقة، ويتعامل مع المحتوى بعقل منفتح ونزيه.

الملاحظة الدقيقة

تُعد الملاحظة من أهم أدوات التعلم، خاصة عندما تُمارَس بتأمل وتحليل. وهناك نوعان من الملاحظة:

- الملاحظة العابرة: وهي ما يلاحظه الإنسان بشكل تلقائي.
- الملاحظة الدقيقة: وهي ما ينتج عن تفكير منظّم وتحليل عميق.

ومصمم المنهج الناجح هو من يُشبه كاميرا الفيديو التي تنقل الواقع كما هو، دون تحريف أو تزييف. فترجمة الواقع إلى محتوى منهجي يُسهّل معالجته، شريطة التأكد من أن الظاهرة المرصودة عامة، وليست مجرد انطباع شخصي أو حالة فردية.

الدقة العلمية

تُعد الدقة العلمية من أبرز السمات التي تميز الباحث الجاد والمصمم الأكاديمي المسؤول، وقد عُرفت هذه الصفة بعدة تسميات، منها:

- "الأمانة العلمية" – كما أشار إليها وجيه يوسف.[114]
- "الاعتراف بالفضل وإثبات حق الآخرين" – بحسب ديوبولد فان دالين في مرجعه حول مناهج البحث في التربية وعلم النفس.[115]
- "الاعتبارات الأخلاقية والقانونية في البحث العلمي" – كما وصفها عبد الرحمن سيد إسماعيل[116]

وتتمثل هذه الصفة في نسبة كل معلومة أو فكرة أو صورة إلى مصدرها الأصلي، وتوثيقها بدقة في الحواشي والمراجع. فالإخلال بهذا المبدأ يُعد سرقة فكرية، وهي جريمة أكاديمية لا تقل خطورة عن سرقة الممتلكات المادية، بل قد تكون أشد أثرًا، لأنها تمس جوهر الفكر والإبداع. وإذا كان من أهداف مناهج التربية المسيحية غرس قيمة الأمانة في نفوس المتعلمين، فإن أول ما ينبغي أن يُجسّد هذه القيمة هو المنهج ذاته، من خلال: الاقتباس المسؤول، التوثيق الدقيق، والاعتراف بجهود الآخرين.

---

[114] وجيه يوسف، *المرجع السابق*، 43.

[115] ديوبولدب فان دالين، *المرجع السابق*، 595.

[116] عبد الرحمن سيد سليمان، *المرجع السابق*، 13.

في المقابل، هناك العديد من العبارات التي تُستخدم لوصف من يستولي على المعرفة وينسبها إلى نفسه دون وجه حق، رغم أنها نتاج جهد وبحث قام به آخرون. ومن هذه العبارات: عدم الأمانة، إنكار فضل الآخرين، غياب الأخلاقيات العلمية، وغيرها من المصطلحات التي تُراعي – في الغالب – أسس اللياقة والتهذيب.

غير أن هذه التسميات، رغم شيوعها، لا تُعبّر بدقة عن فداحة الفعل المرتكب. فحين يتعلق الأمر بالفكر والمعرفة، فإن الوصف الحقيقي هو: "سرقة" و"اختطاف" لآراء الغير. وكما نُدين من يسرق الممتلكات المادية أو يحتال على الآخرين، ينبغي أن نُدين – وبنفس الحزم – من يسرق الأفكار والمعلومات، ويُقدّمها على أنها من إنتاجه.[117] فالاعتداء على الملكية الفكرية لا يقل خطورة عن أي شكل آخر من أشكال التعدي، بل قد يكون أكثر ضررًا، لأنه يُشوّه مسار المعرفة، ويُقوّض الثقة في المؤسسات التعليمية والبحثية. وهنا يبرز سؤال جوهري يجب أن يتردد في ذهن كل مصمم منهج: إذا كان من أهداف منهج التربية المسيحية غرس وتنمية قيمة الأمانة لدى المتلقين، فكيف يُمكن تحقيق ذلك إذا لم يكن المنهج نفسه ملتزمًا بقواعد الدقة والأمانة العلمية؟

إن نسب المعلومة وتوثيقها لا يُضفي فقط مصداقية على المنهج، بل يُظهر احترامًا للجهود العلمية السابقة، ويُعزز من قيمة المنهج باعتباره عملًا تراكميًا يستند إلى خبرات وتجارب موثوقة. كما أن الاستعانة بمصادر متعددة يُغني المنهج، ويُبعده عن الرؤية الأحادية، ويُبرهن على صحة ما يُقدّمه من أفكار. وفي ختام هذه الجزئية، من الضروري أن يضع القارئ

---

[117] وجيه يوسف، *المرجع السابق*، 45.

نُصب عينيه هذا التعريف الدقيق لجوهر التعدي على الملكية الفكرية كما أشار إليها وجيه يوسف:

> سرقة عمل شخص آخر دون نسب هذا العمل لصاحبه، أو تجريد الشخص من الملكية الفكرية للعمل، وتقديم المادة العلمية وكأنها ملك للكاتب السارق .... تعتبر السرقة الفكرية جريمةً أكاديميةً خطيرةً ذات نتائج شديدة الخطورة.[118]

ثالثًا: مهارات الاقتباس

لا يمتلك أي فرد المعرفة الكاملة، ولذلك لا يستطيع أحد أن يكتب بمنظور شامل يغطي كل جوانب الموضوع. فكل كاتب يتناول الموضوع من زاوية معينة، والكاتب الجيد هو من يُدرك حدود معرفته، ويُكمل عمله بالرجوع إلى ما كتبه الآخرون في نفس المجال، فيُلاحظ ما ينقصه، ويقوم بعملية الاقتباس، أي نقل فكرة أو جملة أو مقطع من مؤلف آخر، مع الإشارة الدقيقة إلى المصدر، التزامًا بالأمانة العلمية. وفي عصر المعلوماتية، أصبح من السهل اكتشاف الأجزاء المنقولة، مما يُحتّم على الباحث أن يُراعي أن الاقتباس ليس مجرد نقل، بل هو اختيار واعٍ لأجزاء مهمة تُثري المحتوى، دون أن يتحول إلى مجرد ناقل أو "مراسل أخبار" يعرض الحدث دون تحليل أو تبنّي موقف. فالباحث الجاد يتبنى وجهة نظر معينة، ويعرضها، ويُحاول إثبات صحتها من خلال المناقشة، والتفنيد، وعرض أفكار الآخرين، باستخدام الاقتباسات المباشرة وغير المباشرة.[119]

---

[118] مقتبس في: *المرجع السابق*، 45.

[119] وجيه يوسف، *المرجع السابق*، 55.

أنواع الاقتباس

أ. **الاقتباس المباشر**، يتم فيه نقل النص كما هو دون أي تعديل، وينقسم إلى:

- النصوص القصيرة (لا تتعدى ثلاثة أسطر):
- تُنقل بين علامات تنصيص "..." دون زيادة أو نقصان.
- يُكتب النص بخط حجم 12، وتنسيق مزدوج المسافة (double spaced).
- يُوثق كما يلي:

أ. المراجع الورقية: اسم المؤلف، اسم *الكتاب*، الطبعة، الجزء (بلد النشر: دار النشر، السنة). (المقال، اسم الكاتب، "عنوان المقال،" اسم المجلة أو الموقع، تاريخ النشر، رقم الصفحة إن وُجد).

ب. المراجع الإلكترونية: اسم المؤلف. اسم المرجع. تاريخ الاطلاع. عبارة "متاح على" ثم رابط الموقع الكامل.

مثال: "والنعمة هي سلام اليوناني لصديقه اليوناني.. أما السلام فهو تحية اليهودي لصديقه اليهودي. وقد جمع بولس تحية اليهود واليونان معاً... تحية الشرق والغرب تلاقيا في يسوع المسيح."

منيس عبد النور، *دراسة في رسالة أفسس* (القاهرة: دار الثقافة، 1985)، 43.

إذا تم الاستعانة بنفس المرجع لاحقًا، يُوثق كالآتي:

منيس عبد النور، *المرجع السابق*، 45.

أو في المراجع الأجنبية: Ibid.

تادرس يعقوب ملطي، تفسير سفر التكوين. تم الاطلاع عليه في 28 ديسمبر 2008. متاح على:

https://st-takla.org/pub_Bible-Interpretations/Holy-Bible-Tafsir-01-Old-Testament/Father-Tadros-Yacoub-Malaty/01-Sefr-El-Takween/Tafseer-Sefr-El-Takwin__00-index.html

ب. النصوص الطويلة (أكثرمن ثلاثة أسطر):

- يُسبق النص بنقطتين (:).
- يُنقل النص كما هو دون علامات تنصيص.
- يُكتب بخط أصغر، وتنسيق مفرد المسافة (single spaced)، مع ترك مسافة على جانبي النص.
- يُوثق بنفس الطريقة السابقة.

مثال:

> والحديث عن الإمكانات الروحية للإنسان حديث طويل يحتاج إلى دراسة موسعة، لكننا نشير هنا إلى أن نشاط الإنسان الروحي يسمو بالإنسان فوق المحسوس باتصاله بالله، وبتكريس ذاته للحقيقة وللخير. فمع أن الإنسان محدود، لكنه يشتاق إلى غير المحدود، ومع أنه ناقص لكنه يتوق إلى الكمال. والإنسان بقدرته الروحية يستطيع أن يسمو فوق طبيعته الجسدية المحدودة، ويتغير عن شكله بتجديد ذهنه، لأن الحياة الروحية ليست راكدة، بل خلاقة، تسمو دائماً في الارتفاع وممارسة ما هو أسمى وأفضل.

فايز فارس، أعطني حريتي (القاهرة: دار الثقافة، 1992)، 21.

يشير وجيه يوسف إلى ملاحظة بالغة الأهمية تتعلق بأسلوب الإشارة إلى المؤلفين في سياق الاقتباس العلمي، حيث يؤكد على ضرورة تجنّب استخدام الألقاب العلمية أو الدينية عند توثيق المصادر. وهذا لا يُعد بأي حال من الأحوال انتقاصًا من مكانة أي شخص أو تقليلًا من شأنه، بل هو التزام بمنهجية علمية دقيقة. فالاقتباس لا يُستمد من "وظيفة" أو "لقب"، بل من مجهود علمي موثّق. ومصداقية الاقتباس لا تنبع من مكانة صاحبه فحسب، بل من دقة القول، وسلامة الأطروحة، وأمانة الناقل. فالباحث لا يستند إلى سلطة المؤلف بقدر ما يستند إلى قوة الحجة ووضوح الفكرة.[120] إن هذا التوجه يُعزز من حيادية البحث، ويُرسّخ مبدأ أن الحق يُعرف بالدليل، لا بالرجال، ويُسهم في بناء ثقافة علمية قائمة على احترام الفكر لا الألقاب..

2- الاقتباس الغير المباشر

عندما يجد الباحث فكرة ذات أهمية، لكنها أطول من أن تُدرج كاملة في السياق الذي يريد توظيفها فيه، يمكنه تلخيصها، أي إعادة صياغتها بأسلوبه الخاص، بما يتناسب مع أفكاره ويخدم بنية المحتوى. ويُعد هذا النوع من الاقتباس غير المباشر وسيلة فعالة لدمج المعرفة دون الإخلال بالسياق. يُصاغ التلخيص دون علامات تنصيص، ويُشار إلى مصدره في نهاية الفقرة، ويُوثق في الحاشية كما في الاقتباس المباشر، مع استخدام عبارات مثل: انظر، راجع، قارن....

الهوامش

---

[120] **المرجع السابق**، 163.

لم يُجمع الباحثون على موضع موحد للهوامش، إذ يمكن وضعها: أسفل الصفحة، في نهاية كل فصل، أو في نهاية البحث. وظائف الهوامش متعددة، منها:

- توثيق الاقتباسات.
- إضافة ملاحظات توضيحية أو تفسيرية.
- الإشارة إلى مصادر إضافية للتوسّع.
- تعريف مصطلحات أو مفاهيم.
- تقديم معلومات عن شخصيات أو أماكن وردت في النص.

تُعد الهوامش أداة علمية دقيقة تُثري النص وتُساعد القارئ على التعمق دون إرباك السياق الأساسي.

المراجع

في نهاية كل بحث أو منهج، يجب أن تُدرج صفحة المراجع، وتُوثق فيها جميع المصادر التي استعان بها مصمم المنهج. أهمية صفحة المراجع:

الأمانة والدقة:

- الأمانة تعني أن ينسب الباحث كل معلومة إلى صاحبها الحقيقي.
- الدقة تعني الإشارة الواضحة إلى مصدر المعلومة دون لبس.[121]

براز قيمة المنهج:

الاعتماد على مصادر موثوقة يُعزز من مصداقية المنهج، ويُظهر عمق البحث.

فتح آفاق المعرفة:

---

[121] عبد الرحمن سيد سليمان، المرجع السابق، 77.

تُتيح المراجع للمتلقي فرصة الرجوع إليها لمزيد من الدراسة، مما يُعمّق الفهم ويوسّع دائرة البحث، إذ قد تكون بعض الأفكار الفرعية في المنهج ذات أهمية مركزية لقارئ آخر.

طريقة توثيق المراجع

أ. المراجع الورقية:

- كتاب: الاسم الثاني للمؤلف، الاسم الاول. *اسم الكتاب*. الطبعة. الجزء (إن وُجد). بلد النشر: دار النشر، السنة. (المقال: الاسم الثاني للمؤلف، الاسم الاول. اسم المجلة أو الموقع، تاريخ النشر، رقم الصفحة إن وُجد).

مثال:

عبد النور، منيس. *دراسة في رسالة أفسس*. ط 1. القاهرة: دار الثقافة، 1985.

J. Anthony, Michael. *An Introduction to Christian Education: A New Generation*. Grand Rapids: Baker, 2008.

ب. المراجع الإلكترونية:

الاسم الثاني للمؤلف، الاسم الاول. اسم المرجع. تاريخ الاطلاع. عبارة "متاح على" ثم رابط الموقع الكامل.

مثال:

ملطي، تادرس يعقوب. تفسير سفر التكوين. تم الاطلاع عليه في 28 ديسمبر 2008. متاح على:

https://st-takla.org/pub_Bible-Interpretations/Holy-Bible-Tafsir-01-Old-Testament/Father-Tadros-Yacoub-Malaty/01-Sefr-El-Takween/Tafseer-Sefr-El-Takwin__00-index.html

الفصل الرابع: الأساس النفسي

يرتكز هذا الأساس على العلاقة الوثيقة بين علم النفس والتربية، وعلى مدى ما تُحققه التربية من استفادة من علم النفس وفروعه المختلفة. فكلمة "Psychology" تتكوّن من مقطعين: Psych وتعني "النفس"، وlogy وتعني "العلم"، أي أنه العلم الذي يدرس النفس البشرية وسلوكها في ضوء ما يحيط بها من مثيرات بيئية، سواء كانت اجتماعية أو مادية.[122] وعليه، فإن علم النفس يُعنى بدراسة السلوك الإنساني بشقّيه: الداخلي (الذهني والعاطفي)، والخارجي (السلوكي الظاهر). ومع تطور هذا العلم، دخل في مختلف مجالات الحياة، وتفرّع إلى تخصصات عديدة، مثل: علم نفس النمو، علم النفس الاجتماعي، علم النفس التطبيقي، وغيرها. ما يعنينا في هذا السياق هو علم النفس التربوي، وهو أحد الفروع التطبيقية لعلم النفس، ويُعنى بدراسة موضوعات النمو الإنساني، وعمليات التقويم، وتطبيق نظريات التعلم والتعليم، إلى جانب تحليل المواد التعليمية،

[122] أنور رياض عبد الرحيم، امل انور عبد العزيز، *الفروق الفردية* (المنيا: المؤلفين، بدون سنة نشر)، 9.

وتصميم البرامج والاستراتيجيات والأساليب التي تدعم أنشطة التعليم المستمر مدى الحياة.[123]

ويُعد هذا الفرع محور اهتمامنا في هذا الفصل، لأن هدف التربية هو تحقيق النمو الشامل والمتكامل في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، والجانب النفسي لا يقل أهمية عن غيره، بل يُعد مؤثرًا في جميع الجوانب الأخرى. لذا، ينبغي أن تستند مناهج التربية المسيحية إلى أساس نفسي سليم، أي أن لا تكون مجرد عبارات نفسية سطحية، ولا أن تنحصر في الجانب النفسي على حساب الأهداف التربوية واللاهوتية.

أولًا: تحقيق النمو الشامل للمتلقين

ويقصد بالنمو الشامل أن تُسهم المناهج في تنمية الإنسان في جميع أبعاده، ومن بينها:

1. النمو الجسدي

من المعروف أن الحالة النفسية تؤثر تأثيرًا مباشرًا على الصحة الجسدية. ولهذا، تهتم المؤسسات الحديثة، كالمصانع والشركات، بالجانب النفسي للعاملين، إدراكًا منها لأثره في تحسين الأداء والإنتاجية، وهو ما يُعرف بـ"علم النفس التطبيقي". وعليه، ينبغي أن تُقدّم مناهج التربية المسيحية للمتلقين سبلًا تساعدهم على تحقيق السلام النفسي، لما لذلك من أثر إيجابي على صحتهم الجسدية. ومن الأمثلة البارزة على العلاقة بين النفس والجسد ما يُعرف بالأمراض السيكوسوماتية، وهي أمراض عضوية في ظاهرها، لكن أسبابها نفسية. وقد عرّفها قسم الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة المنيا بأنها: "مجموعة من الأمراض التي تُصيب بعض أجهزة الجسم أو

[123] *المرجع السابق*، 18-19.

وظائفه، وتكون من الحدة والإصرار بحيث تُقاوم أشكال العلاج الطبي المعروفة، التي تعجز عن تخفيف حدتها، نظرًا لأن أسبابها الرئيسية نفسية."[124] وهنا يظهر دور المنهج الوقائي، الذي يُسهم في التوعية والوقاية من هذه الأمراض. وفيما يلي أبرز أنواع الأمراض السيكوسوماتية الشائعة في المجتمع المصري.[125] إن إدراك هذه العلاقة بين النفس والجسد يُحتم على مصمم المنهج أن يُراعي البعد النفسي في المحتوى، لا بوصفه هدفًا منفصلًا، بل كجزء لا يتجزأ من التكوين الإنساني المتكامل، الذي تسعى التربية المسيحية إلى تحقيقه.

2- النمو النفسي

يُعد تحقيق السلام والاتزان النفسي من الأهداف الجوهرية لكل من التربية وعلم النفس، إذ لا يستطيع الإنسان أن يعيش حياة طبيعية دون توازن داخلي. فغياب هذا الاتزان يؤدي إلى حياة مليئة بالصراعات والاضطرابات النفسية. وقد عبّر عن هذا المفهوم عبد السلام عبد الغفار في تعريفه للصحة النفسية بقوله: "هي حالته النفسية العامة، والصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى حُسن استثمار لها، ومما يؤدي إلى تحقيق وجوده، أي تحقيق إنسانيته."[126] وانطلاقًا من هذا المفهوم، ينبغي على مناهج التربية المسيحية أن تسعى إلى:

---

[124] قسم الصحة النفسية، *قراءات في الصحة النفسية* (المنيا: كلية التربية جامعة المنيا، 2006- 2007)، 40.

[125] للمزيد من التوضيح برجاء الرجوع إلى *المرجع السابق*، 50 - 123.

[126] مقتبس في: *المرجع السابق*، 15.

- تحقيق السلام والاتزان والرضا النفسي، من خلال مساعدة المتلقي على قبول ذاته والتصالح مع نفسه.
- تمكين المتلقي من التعامل مع الضغوط النفسية، أياً كانت ظروفها، وذلك عبر فهم الذات والتعامل الواعي مع الانفعالات.
- تعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وقبولهم كما هم، من خلال تطوير الذات وتنمية مهارات التواصل.
- تحقيق التوازن الداخلي لدى المتعلم بين:
  - إشباع حاجاته النفسية، والروحية، والجسدية.
  - كونه فردًا مستقلًا، وعضوًا فاعلًا في الجماعة.
  - إمكانياته العقلية الواقعية، وطموحاته المستقبلية.
- تنمية القدرة على تحمّل المسؤولية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.
- مساعدة المتلقي على التعامل مع المشكلات النفسية التي قد يواجهها،

ومن الجدير بالتنويه أن شريحة واسعة من المتلقين يعانون من اضطرابات نفسية شائعة، قد تتداخل لديهم اضطرابات متعددة في آنٍ واحد. ورغم أن هذه الاضطرابات لا تمثل الحصر الكامل لما يواجهه المتعلمون من تحديات نفسية، إلا أنها تُعد من أكثر المشكلات النفسية شيوعًا وتأثيرًا، مما يقتضي أن تُراعى في بناء المناهج التربوية المسيحية، سواء في محتواها أو في طرائق عرضها وتطبيقها.

الصراع النفسي

يُعرَّف الصراع بأنه حالة من التوتر الداخلي تنشأ عندما يجد الفرد نفسه بين خيارين أو فكرتين متعارضتين، يتوجب عليه اتخاذ قرار بينهما. وقد يكون هذا الصراع داخليًا، كما في التردد بين الأفكار، أو خارجيًا، حين يتعلق بأمور محسوسة أو واقعية. وقد صنّف علماء النفس الصراع إلى ثلاثة أنماط رئيسة:

أ. الصراع البسيط (الإقدام): يحدث عندما يكون الفرد أمام هدفين إيجابيين، ويُظهر ميلاً نحو أحدهما. فإذا بدأ بالاقتراب من أحد الأهداف، يزداد انجذابه إليه على حساب الهدف الآخر، مما يُفضي إلى اتخاذ قرار حاسم.[127]

ب. صراع الإحجام: يُعد من أشد أنواع الصراع، إذ يجد الفرد نفسه بين هدفين سلبيين، كلاهما غير مرغوب فيه، مما يدفعه إلى محاولة تجنبهما معًا، ويُحدث ذلك حالة من التوتر والقلق الشديد.[128]

ت. صراع الإقدام والإحجام: ينشأ هذا النوع من الصراع عندما يتزامن لدى الفرد دافعان متعارضان تجاه هدف واحد؛ إذ يجذبه الهدف من جهة، وينفره من جهة أخرى، مما يُحدث حالة من التردد والتذبذب في اتخاذ القرار.[129]

الإحباط

---

[127] *المرجع السابق*، 127.

[128] *المرجع السابق*، 128.

[129] *المرجع السابق*.

يُعرَّف الإحباط بأنه العجز عن تحقيق هدف معين، أو عدم القدرة على إتمامه رغم البدء فيه. وقد تتعدد أسباب الإحباط، فتشمل محدودية الإمكانيات المادية، أو الظروف الخارجية القاهرة، أو قصور القدرات الفردية. ويُعد الإحباط من أبرز العوامل التي تؤثر في الصحة النفسية للمتعلمين، مما يستدعي أن تُعالج المناهج المسيحية هذا الجانب برؤية تربوية رحيمة، تُراعي احتياجات الفرد وتُعزز من قدرته على التكيف والنمو الروحي والنفسي.[130]

القلق

يُعد القلق من أبرز المشاعر السلبية التي قد تعتري الإنسان، ويتميّز بكونه شعورًا غامضًا غير محدد المصدر، يحيط بالفرد ويُربكه دون أن يستطيع تحديد سببه بدقة. ويؤثر القلق تأثيرًا بالغًا في مختلف جوانب الحياة اليومية، مما يؤدي إلى اضطراب في الأداء النفسي والاجتماعي والروحي. وتتعدد مصادر القلق، ومن أبرزها:

- خبرات التنشئة والتربية، لا سيما في مرحلة الطفولة، وما قد يصاحبها من انتهاكات أو إساءات.
- العلاقات مع الآخرين، وخصوصًا الأقرباء.
- الحوادث، سواء كانت طبيعية أو من صنع الإنسان.
- شح الموارد المادية.
- الإصابة بمرض عضوي أو وجود تشوه جسدي.

[130] *المرجع السابق، 128*-156.

- طبيعة الحياة داخل الأسرة أو المدرسة أو غيرها من البيئات التربوية.

ورغم أن القلق يُعد في جوهره تجربة سلبية، إلا أنه قد يحمل في طياته بُعدًا إيجابيًا إذا ما تم توجيهه توجيهًا سليمًا، وهو ما يُعرف بـ"القلق الإيجابي". فمثلاً، قد يدفع قلق الطالب من الامتحان إلى الاجتهاد والمثابرة في الدراسة. غير أن الخطورة تكمن حين يتجاوز القلق حدَّه الطبيعي، ويتحول إلى حالة شللية تُعيق الفرد عن التفاعل أو الإنجاز، كما في حالة الطالب الذي يُصاب بالارتباك الشديد أثناء الامتحان، فلا يقوى على كتابة الإجابة رغم معرفته بها.[131]

الخوف

الخوف هو شعور سلبي يُشبه القلق من حيث الأثر، لكنه يختلف عنه في أن أسبابه تكون معروفة ومحددة. فالخوف يرتبط غالبًا بمثير خارجي أو داخلي يمكن للفرد إدراكه بوضوح، مما يجعله أكثر قابلية للتفسير والمعالجة. وقد يكون الخوف ناتجًا عن:

- تجارب مؤلمة في الماضي تركت أثرًا نفسيًا عميقًا.
- مواقف حالية تُثير مشاعر التهديد أو الخطر.
- تصورات مستقبلية تُغذي مشاعر القلق والتوجس.
- تفاعل الفرد مع البيئة الخارجية، بما تحمله من تحديات أو تهديدات.

---

[131] *المرجع السابق.*

ويمثل الخوف، في كثير من الأحيان، انعكاسًا لتجربة الإنسان في عالمٍ غير مثالي، ويُعدّ من المشاعر التي ينبغي أن تُفهم وتُحتوى في السياق التربوي المسيحي، لا أن تُقمع أو تُهمل، إذ إن التعامل الرعوي والتربوي مع الخوف يُسهم في بناء شخصية متزنة، قادرة على مواجهة الحياة بثقة ورجاء.[132]

الاكتئاب

يُعد الاكتئاب من الاضطرابات النفسية الشائعة التي تتسم بحالة من الحزن العميق والضيق المستمر نسبيًا، وغالبًا ما يصاحبه شعور بالذنب غير المبرر، إذ يعجز الفرد عن تحديد مصدر هذا الشعور بدقة. ويؤثر الاكتئاب في مختلف جوانب الحياة، فيُضعف الإرادة، ويُقلل من الدافعية، ويُعكر صفو العلاقات الإنسانية، بل وقد يمتد أثره إلى البُعد الروحي، فيُثقل النفس ويُعطل مسيرتها نحو الرجاء والطمأنينة.[133] وقد صنّف الدكتور أحمد عكاشة الاكتئاب إلى نوعين رئيسين:

الاكتئاب الحقيقي (أو التفاعلي): وهو النوع الذي ينشأ نتيجة لظروف حياتية ضاغطة، كالفقد، أو الفشل، أو الإحباطات المتكررة. وتُفضي هذه الظروف إلى شعور عميق باليأس والحزن، ويُعرف هذا النوع حاليًا في الأدبيات النفسية باسم "عُسر المزاج". ويُعد هذا النوع من الاكتئاب استجابة نفسية مفهومة للضغوط الخارجية، ويمكن تجاوزه من خلال الدعم النفسي والاجتماعي والروحي.

الاكتئاب الجسمي (أو البيولوجي): وهو نوع يرتبط بعوامل عضوية داخل الجهاز العصبي، لا سيما في المراكز الدماغية المسؤولة عن العواطف

---

[132] المرجع السابق.

[133] *المرجع السابق*، 156.

والانفعالات. ويُعزى هذا النوع إلى اختلال في توازن بعض الموصلات العصبية، مما يؤدي إلى اضطراب في المزاج دون وجود سبب خارجي واضح. ويُعد هذا النوع أكثر تعقيدًا من حيث التشخيص والعلاج، ويتطلب تدخلًا متخصصًا يجمع بين الرعاية الطبية والدعم النفسي والروحي.[134]

ثانيًا: مراعاة الفروق الفردية

خلق الله الإنسان في تنوع فريد وتمايز بديع، فلا يتطابق اثنان تطابقًا تامًا، بل تتعدد أوجه الشبه وتبقى الفروق قائمة في الخِلقة والقدرات والسمات النفسية والجسدية. ومن هذا المنطلق، فإن التربية المسيحية، بوصفها تربية شاملة للإنسان في كليته، مدعوة إلى أن تراعي هذا التنوع الإنساني في مناهجها وممارساتها التعليمية.

ففي بيئة تعليمية مثل فصل مدارس الأحد، قد نجد تلميذًا يتمتع بذكاء مرتفع وآخر بقدرات متوسطة أو محدودة. ومن غير العدل أن يُصاغ المحتوى التعليمي بما يناسب فئة دون أخرى، إذ إن ذلك يُفضي إلى شعور بالإقصاء أو العجز لدى بعض المتعلمين. لذا، ينبغي أن يُبنى المنهج المسيحي على أساس الشمول والاحتواء، بحيث يخاطب جميع الفئات، ويُقدّم محتوى يُنمّي الفكر العبقري، وفي الوقت ذاته يُعين أصحاب القدرات المتواضعة على النمو والتقدم.

ويُعنى بهذا الجانب فرع متخصص من علم النفس يُعرف بـ"علم نفس الفروق الفردية"، وهو العلم الذي يدرس الاختلافات الظاهرة

[134] أحمد عكاشة، *الرضا النفسي الباب الملكي للصحة والسعادة* (الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008)، 15.

والخفية بين الأفراد في مكونات الشخصية، بما يشمل المزاج، والقدرات العقلية، والبنية الجسدية، وما ينتج عنها من سلوكيات متباينة تعكس هذا التفاعل المعقد بين الجوانب المختلفة للشخصية.[135] ولتوضيح أحد أبعاد هذه الفروق، نُشير إلى سمة الذكاء كمثال، حيث يُصنّف الأفراد عادةً ضمن نطاقات مختلفة:

مستوى الذكاء	التصنيف
140 فما فوق	عباقرة
130–139	متفوقون
120–129	مرتفعو الذكاء
110–119	فوق المتوسط
90–109	متوسطو الذكاء
أقل من 90	دون المتوسط.[136]

إن هذا التباين يُحتم على المناهج التربوية المسيحية أن تُصاغ بروح المحبة والعدل، فتُراعي الفروق في الذكاء والقدرات العقلية والنفسية، وتُقدّم محتوى متدرجًا ومرنًا يُلبي احتياجات الجميع، ويُسهم في بناء إنسان متكامل، قادر على النمو في المعرفة والإيمان معًا.

ثالثًا: أن يهدف المنهج إلى تحقيق تعلّم سليم

يُعد التعليم من المفاهيم الجوهرية في العملية التربوية، إذ لا يُقصد به مجرد نقل المعرفة، بل هو عملية تغيير شاملة في سلوك الإنسان، داخليًا

[135] قسم الصحة النفسية، *المرجع السابق*، 29.

[136] المرجع السابق، 29.

وخارجيًا، وقد يكون هذا التغيير إيجابيًا أو سلبيًا بحسب طبيعة الخبرات التي يمر بها المتعلم. وقد عرّف الدكتور هاشم علي محمد، أستاذ علم النفس التربوي بجامعة المنيا، التعلم بأنه "تغير شبه دائم في الأداء (أو السلوك) يحدث نتيجة للممارسة المعززة."[137] كما أشارت رمزية غريب إلى تعريف "جيتس" الذي يرى أن التعلم هو "عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وغالبًا ما يأخذ هذا شكل حل المشكلات."[138] وانطلاقًا من هذا الفهم، ينبغي أن تهدف مناهج التربية المسيحية إلى تعزيز التعلم السليم من خلال:

إشباع الحاجات المتنوعة للمتعلمين

تؤكد الدراسات التربوية على أن أحد الأهداف الأساسية للتربية هو تلبية حاجات المتعلمين، سواء كانت نفسية، اجتماعية، روحية، معرفية أو حتى ترفيهية. ومع أن النظريات التربوية قد نادت بهذا المبدأ، إلا أن التطبيق العملي غالبًا ما اقتصر على تلبية حاجات محددة. فعلى سبيل المثال، ركزت التربية المسيحية في مراحل معينة على الجانب الروحي فقط، ثم لاحقًا تحوّلت إلى التركيز على الجانب النفسي، ثم الاجتماعي، وهكذا. ومع تطور العصر، لم تعد الحاجات الأساسية وحدها هي الملحة، بل أصبحت الحاجات الثانوية والترفيهية أيضًا ذات أهمية بالغة.

---

[137] عماد عبد المسيح، وآخرون، *سيكولوجية التعلم* (المنيا: قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة المنيا، بدون سنة نشر)، 16.

[138] مقتبس في: *المرجع السابق*، 14.

وتمتلك التربية المسيحية أدوات فريدة لإشباع هذه الحاجات، فهي تستند إلى كلمة الله الحيّة، وإلى عمل الروح القدس، وإلى الكنيسة كجسد حي قادر على تقديم الدعم الروحي والنفسي والجسدي. ومع ذلك، هناك حاجات لا يمكن إشباعها بالمعنى التقليدي، بل ينبغي أن يُزوَّد المتعلم بالمهارات التي تمكّنه من التعامل معها بوعي ونضج، مثل الحاجات الجنسية، التي غالبًا ما تُشبع بطرق غير سليمة نتيجة غياب التوجيه. وهنا تبرز أهمية أن تتناول المناهج هذه المواضيع بجرأة تربوية، بعيدًا عن مفردات "العيب" و"عدم اللياقة"، لتُقدّم بدلاً منها فهماً ناضجًا ومستنيرًا يُساعد المتعلم على التحرر من السلوكيات الخاطئة.

توليد الدافعية نحو التعلم

تُعد الدافعية من المحركات الأساسية للسلوك الإنساني، وهي الطاقة النفسية التي تنبع من حاجة غير مشبعة، فتدفع الفرد إلى السعي نحو تحقيق هدف معين. ومن هنا، ينبغي أن تتضمن المناهج آليات فعالة للتحفيز والإثابة، تُشجّع المتعلم على الانخراط النشط في العملية التعليمية، وتُعزز ثقته بقدراته، وتُوجّه طاقاته نحو النمو المتكامل."[139]

مشاركة المتعلمين في بناء المنهج

إن المنهج الناجح لا يُقدَّم للمتعلمين كمنتج جاهز، بل يُبنى بمشاركتهم الفاعلة، من خلال الممارسة والتفاعل والتجريب. فالمشاركة تُعزز الشعور بالانتماء، وتُنمّي المسؤولية الذاتية، وتُحوّل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى شريك في العملية التعليمية، مما يُسهم في ترسيخ التعلم وتحقيق أهدافه بصورة أعمق.

[139] عماد عبد المسيح وآخرون، *المرجع السابق*، 24.

رابعًا: مراعاة ميول التلاميذ

من المبادئ التربوية الجوهرية التي ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم المناهج، هو مبدأ مراعاة ميول المتعلمين، إذ تُعد الميول من العوامل المحركة والدافعة نحو التعلم الفعّال. فالميول تُعبّر عن اتجاهات داخلية تدفع الفرد إلى تفضيل نشاط معين، وتُسهم في تعزيز دافعيته، وتُساعده على التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي. وفي هذا السياق، أعدّ الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، أستاذ التربية بجامعة عين شمس، قائمة بالميول التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج، مستندًا إلى كتاب "التدريس والمبادئ النفسية" (Successful Teaching: Its Psychological Principles) للمؤلف James L. Mursell. وقد رأيت من الأهمية التربوية عرض هذه القائمة كما وردت، لما تحمله من دقة وشمول:

- الميل إلى الأنشطة التي تتطلب جهدًا جسديًا.
- الميل إلى الحياة والعمل في الهواء الطلق.
- الميل إلى الجوانب الآلية، كإصلاح الآلات وصناعتها.
- الميل إلى استخدام اليدين بمهارة في معالجة الأشياء.
- الميل إلى التعامل مع الأشياء الدقيقة.
- الميل إلى النشاط الجماعي وتفضيل العمل التعاوني (ميول اجتماعية).
- الميل إلى العناية بالمنزل وإدارته.
- الميل إلى اللعب مع الأطفال وتعليمهم والعناية بهم.

- الميل إلى التفاعل مع الآخرين في الشؤون التجارية (ميول تجارية).
- الميل إلى النظام والترتيب.
- الميل إلى التعامل مع الأرقام والرموز (ميول رياضية).
- الميل إلى دراسة الظواهر الطبيعية والمادية بشكل منهجي (ميول علمية).
- الميل إلى الفن والجمال (ميول جمالية).
- الميل إلى الرسم والتصوير.
- الميل إلى التعبير الموسيقي وتقدير الموسيقى.
- الميل إلى التعبير الكتابي عن الأفكار (ميول أدبية).
- الميل إلى التحدث والمناقشة والشرح (ميول صوتية).
- الميل إلى البحث والتحليل والتفصيل.
- الميل إلى التجريب ومراقبة النتائج.
- الميل إلى ملاحظة كيفية عمل الأشياء أو تصرفات الناس (ميول ملاحظة).[140]

إن مراعاة هذه الميول في بناء المنهج التربوي المسيحي يُسهم في جعل العملية التعليمية أكثر حيوية وفاعلية، ويُساعد المتعلم على اكتشاف ذاته، وتوظيف طاقاته، والنمو في شخصيته بصورة متكاملة. كما أن هذا التوجه يُعزز من قدرة الكنيسة على تقديم تعليم شامل، يُخاطب الإنسان في كليته: جسدًا، وعقلًا، وروحًا.

---

[140] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها* (القاهرة: مكتبة مصر، 1984)، 329.

الفصل الخامس: الأساس الاجتماعي (الأصول الاجتماعية)

تُعد التربية نشاطًا إنسانيًا شاملًا، يتغلغل في جميع جوانب الحياة، ويُسهم في تشكيل الفرد والمجتمع على حد سواء. ومع تطور الفكر التربوي عبر العصور، برزت الحاجة إلى الاستفادة من العلوم الاجتماعية، وعلى رأسها علم الاجتماع، لفهم السياقات التي تؤثر في العملية التربوية وتُوجّهها. ومن جهة أخرى، وجد علم الاجتماع في التربية ميدانًا خصبًا لتطبيق مفاهيمه وتحليل الظواهر الاجتماعية المرتبطة بها. وقد أسفر هذا التفاعل المتبادل بين التربية وعلم الاجتماع عن نشوء علم جديد يُعرف بـ "علم اجتماع التربية"، أو كما يُطلق عليه غالبًا "الأصول الاجتماعية للتربية"، وهو المصطلح الأكثر شيوعًا في الأدبيات التربوية. ويُعنى هذا العلم بدراسة العلاقة الوثيقة بين الحياة الاجتماعية والتربية، ليس فقط من حيث التأثير المتبادل، بل من حيث التفاعل البنيوي الذي يجعل من التربية أداة لتشكيل المجتمع، ومن المجتمع بيئة حاضنة وموجهة للتربية. ويُعرّف "بروكوفر"

(Brookover) هذا العلم بأنه: "التحليل العلمي للعمليات الاجتماعية والأنماط الاجتماعية الداخلة في النقد التربوي."[141] وبناءً على هذا التعريف، فإن علم اجتماع التربية يُعنى بتحليل ودراسة كافة القضايا والعمليات الاجتماعية التي تتناولها التربية، بهدف تمكين الفرد من اكتساب أفضل الخبرات الاجتماعية الممكنة. فهو لا يقتصر على وصف الواقع الاجتماعي، بل يسعى إلى فهمه وتفسيره وتوجيهه بما يخدم أهداف التربية الشاملة، ويُسهم في بناء مجتمع أكثر عدالة وتكافلًا وتقدمًا.

اولًا، التربية المسيحية والمجتمع

تقوم التربية المسيحية في جوهرها على البُعد الجماعي، لأن الله في ذاته جماعة، رغم وحدانية كينونته، إلا أن التعددية قائمة في أقانيم الثالوث. فالإيمان المسيحي لا يُبنى على الفرد فقط، بل على الفرد في إطار الجماعة. ويظهر هذا بوضوح في الكتاب المقدس، حيث كانت تعاملات الله في العهد القديم مع جماعة شعبه، رغم وجود ممثلين كإبراهيم، الذي قال له الرب: "وَأُقِيمُ عَهْدِي بَيْنِي وَبَيْنَكَ وَبَيْنَ نَسْلِكَ مِنْ بَعْدِكَ فِي أَجْيَالِهِمْ عَهْدًا أَبَدِيًّا..." (تك 17: 7-8) ويُعلّق الأب فاضل اليسوعي على هذا بقوله: "نجد هنا صلة وثيقة بين العلاقة الأفقية (الدخول في الشعب) والرأسية (علاقة الشعب مع الله)، فالعلاقة مع الله تتم في داخل شعب الله."[142]

---

141 مقتبس في: قسم أصول التربية، *الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية* (المنيا: دار أبو هلال للطباعة والنشر، بدون سنة نشر)، 7.

142 فاضل سيداروس، ***سر المعمودية والتثبيت*** (القاهرة: مطبوعات الاباء اليسوعيين في مصر، 1993)، 11.

وفي العهد الجديد، تتجلى الجماعة في الكنيسة، حيث تُمارس العبادة والممارسات الروحية بشكل جماعي. ويُعبّر جون ستوت عن هذا بقوله:

> إن قريبي ليس نفساً بلا جسد فلا يجب أن يُحب نفسه فقط، أو جسد بلا نفس بحيث يجب أن نهتم فقط برفاهيته، أو حتى جسد ونفس منعزل عن المجتمع. فقد خلق الله الإنسان الذي هو قريبي جسد، نفس، داخل الجماعة.[143]

ويُضيف كارل بارت:

> إنها شركة مع شخص آخر، شخص آخر هو الذي يجعلنا بشر حقيقيين. نحن قد خلقنا الله لنكونه، عندما نكون في شركة مع آخر. بالرجوع إلى تكوين 1 نستطيع القول بأننا نكون بشر حقيقيين عندما نكون في علاقة حب مع شخص آخر.[144]

ثانيًا، الأصول الاجتماعية للتربية المسيحية

انطلاقًا من الرؤية المسيحية التي تربط بين الجماعة والمجتمع من جهة، والتربية من جهة أخرى، فإن الأصول الأولى لعلم اجتماع التربية تجد جذورها في المفهوم المسيحي للجماعة، حيث لا يُفهم الإنسان كمجرد فرد منعزل، بل ككائن مخلوق ليعيش في شركة، ضمن جماعة، وفي تفاعل دائم مع محيطه. ومن هذا المنطلق، ينبغي على مناهج التربية المسيحية، حين تؤسس لنفسها على هذا الأساس، أن تراعي المبادئ التالية:

تحقيق التوازن بين الفرد والجماعة

---

[143] دارين كنيدي، *المرجع السابق*، بدون ترقيم.

[144] *المرجع السابق*، بدون ترقيم.

فالتربية المسيحية لا تُقصي الفرد لحساب الجماعة، ولا تُذيب الجماعة في الفرد، بل تسعى إلى تحقيق توازن روحي وتربوي يُنمي الفرد داخل الجماعة، ويُفعّل الجماعة من خلال الأفراد.

فهم الحياة الاجتماعية للفئة المستهدفة

تختلف البنى الاجتماعية من بيئة لأخرى. فالأسرة في صعيد مصر تختلف عن الأسرة في القاهرة، والعلاقات في المجتمع القروي تختلف عن تلك في المدينة. لذا، فإن نجاح المنهج المسيحي مرهون بمدى ارتباطه بالواقع الاجتماعي الذي يُبنى من أجله. فالمنهج الذي يتجاهل السياق الاجتماعي، أو يُقدّم نموذجًا مثاليًا يصعب تصديقه، أو يُجسّد واقعية جامدة لا تُلهم، يفقد فاعليته.

وقد عبّر الرسول بولس عن هذا المبدأ بوضوح، إذ كان دائمًا يُراعي السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمعات التي يخاطبها، كما نرى في رسالتيه إلى أهل كورنثوس، حيث عالج قضايا اجتماعية معقدة داخل الكنيسة، في ضوء الواقع المحيط بها.

اعتبار المجتمع مصدرًا تربويًا

فالمجتمع ليس مجرد بيئة خارجية، بل هو مصدر غني بالقيم والعلاقات والخبرات التي يمكن أن تُستثمر في بناء المنهج. ورغم أن التربية المسيحية تُمارس في إطار زمني محدود أسبوعيًا، إلا أن المتعلم يعيش في المجتمع طوال الوقت. لذا، ينبغي أن يستلهم المنهج من المجتمع عناصره التعليمية، ويُفعّلها بما يخدم الرسالة التربوية المسيحية.

استخدام المجتمع كمحك لقياس فاعلية المنهج

فالتربية تهدف إلى إحداث تغيير حقيقي في حياة الأفراد، ولا يمكن قياس هذا التغيير إلا من خلال المجتمع ذاته. فالمجتمع يُعد معيارًا حقيقيًا لنجاح أو فشل المنهج. ومن أبرز مشكلات التربية المسيحية في بعض السياقات أنها كوّنت مجتمعًا كنسيًا مغلقًا، معزولًا عن المجتمع الأوسع، مما أفقد الكنيسة تأثيرها الحيوي في محيطها. إن دراسة المجتمع وتحليله يُساعدنا على فهم ما يُعرف بـ"الثقافة المسيحية الواقعية"، وهي أنماط سلوكية فرضها المجتمع على الكنيسة، دون أن تكون نابعة من الإنجيل أو من تقليد حيّ. وفهم هذه الأنماط يُساعدنا على تفسير سلوكيات يصعب فهمها خارج سياقها الاجتماعي.

مواكبة التغيرات الاجتماعية

التغيير هو سمة العصر، والإنسان في حاجة دائمة إلى تعلّم ما يُعينه على التكيّف والنمو. وإذا لم تُراعِ المناهج هذه التغيرات، فإنها تُصبح غير ذات صلة، ويضطر المتعلم إلى البحث عن مصادر أخرى خارج الكنيسة. وقد وقعت بعض الكنائس في فخ محاولة القيام بوظائف المجتمع، فصارت تُعلّم ما لا علاقة له بالواقع، مما أدى إلى فجوة بين ما يُقال في الكنيسة وما يُعاش في الحياة. وعند أول صدام مع الواقع، يكتشف المتعلم أن ما تلقّاه لا يُعينه على مواجهة الحياة.

لذا، فإن بناء منهج ناجح يبدأ من الواقع، بكل ما فيه من مشكلات وأزمات وأفراح، ويعود بالمتعلم إلى الحياة وهو أكثر وعيًا، وأكثر قدرة على التفاعل معها بروح الإنجيل.

الفصل السادس: الأساس الفلسفي للتربية

تُشتق كلمة "فلسفة" من الأصل اليوناني، وهي تتكوّن من مقطعين: "فيلو" (philein) وتعني "المحبة"، و"صوفيا" (sophia) وتعني "الحكمة"، فيكون معناها الحرفي: "محبة الحكمة". وعند ذكر الفلسفة، تتجه الأذهان غالبًا إلى اليونان، وخصوصًا إلى أثينا، حيث ازدهر الفكر الفلسفي الكلاسيكي. ومع ذلك، فإن شعوبًا أخرى، كالمصريين القدماء، قد انشغلت بقضايا فلسفية عميقة لا تقل أهمية عن تلك التي شغلت فلاسفة اليونان. لقد تأمل المصريون القدماء في قضايا الوجود والخلود والحياة الأخرى، وعبّروا عن رؤاهم من خلال ممارسات دينية وفكرية متقدمة، ما يجعلهم جديرين بالتقدير على ما قدّموه من رؤى فلسفية لا تزال تُلهم الباحثين حتى اليوم. وكما أشار الدكتور أحمد عبد العزيز، أستاذ التربية بجامعة المنيا: "ما منح

اليونان هذه الشهرة هو أنهم صاغوا أفكارهم في صورة نظريات فلسفية ممنهجة، ثم جاء الأوروبيون لاحقًا ليحيوا هذا التراث ويبنوا عليه."[145]

واليوم، يبقى السؤال مطروحًا: ما هو واقعنا الفلسفي والتربوي المعاصر؟ وهل نكتفي بالاحتفاء بالتراث، أم نُعيد تفعيله في ضوء تحديات الحاضر؟ في هذا الفصل، سنُقدّم عرضًا موجزًا للفلسفة المسيحية بوصفها أحد المرتكزات الفكرية التي تُسهم في تشكيل مناهج التربية المسيحية، ثم نُبيّن العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، وكيف يُمكن لهذا التفاعل أن يُثري العملية التعليمية ويُوجّهها نحو غايات أسمى.

الاتفاق بين الفلسفة والتربية

من الواضح أن الفلسفة تُعد مسارًا فكريًا ذا أساس منطقي لا غنى عنه في أي مجال من مجالات المعرفة. فلا يمكن فصل الفلسفة عن أي نشاط معرفي، إذ إنها تُعد أداة عقلية حاضرة في كل العلوم، حتى في العلوم الطبيعية، حيث تُستخدم الفلسفة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تحليل المفاهيم وتفسير الظواهر. ومن هذا المنطلق، تتجلى العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، وذلك لعدة أسباب جوهرية:

- تشابه المنهجية: كلاهما يعتمد على الملاحظة، والبحث، والنقد، ويستخدم أدوات معرفية مشتركة مثل الشك المنهجي. فكما يشك الفيلسوف في قضية ما ليصل إلى الحقيقة، يستخدم المعلم نفس الأداة لتوسيع أفق التفكير لدى المتعلم.

[145] قسم أصول التربية، *الأصول الفلسفية للتربية* (المنيا: دار أبو هلال، 2006-2007)، 15.

- وحدة الغاية: تهتم التربية والفلسفة بالإنسان من حيث الأصل والمصير، وتسعيان إلى تحقيق النضوج، سواء في البُعد الفكري (الفلسفة) أو في النمو الشامل للإنسان (التربية).
- شمولية الاهتمام: تتعامل التربية مع الإنسان في كليته، وكذلك تفعل الفلسفة، إذ تدرس العوامل المؤثرة في حياة الإنسان من جميع جوانبها.
- الاستمرارية: لا تنتهي التربية أو الفلسفة عند حد معين، بل هما عمليتان مستمرتان ما دام الإنسان حيًا.
- الانتقال بين الأجيال: تنتقل المفاهيم التربوية والفلسفية من جيل إلى آخر، ويُسهم كل جيل في تطويرها وإغنائها.
- تنمية العقل: كلاهما يسعى إلى تنمية التفكير، والتحليل، والنقد، والتركيب، وهي مهارات عقلية أساسية.
- معالجة المشكلات: يتناول كل منهما المشكلات الإنسانية والاجتماعية، وقد يتفقان أو يختلفان في تفسيرها، لكنهما يشتركان في الاهتمام بها.
- الاعتماد على النظريات: يستندان إلى أنماط فكرية ونظرية، سواء من التراث القديم أو من النظريات الحديثة.
- الوظيفة الرمزية: تهتم الفلسفة بالرموز والمعاني، وتُسهم في تطوير اللغة كوسيلة للتفاهم والنمو الفكري، وهو ما تسعى إليه التربية أيضًا.[146]

[146] قسم اصول التربية، *المرجع السابق*، 21.

- إنتاج الحلول الفكرية: يُقدّم كل منهما أطروحات فكرية لحل المشكلات، ويُسهم في بناء أطر معرفية قابلة للتعميم.
- رصد المتغيرات: تتميز الفلسفة بقدرتها على تحليل المتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهي مهمة تُعين التربية على فهم السياق الذي تعمل فيه.
- الرجوع إلى الأصول: تحتاج التربية إلى مرجعيات فلسفية واضحة في قضاياها الكبرى، مثل العلاقة بين العقل والإيمان، أو بين الفرد والجماعة.
- الاعتماد على المهارات الفلسفية: تعتمد التربية على مهارات تحليلية وفكرية هي في جوهرها فلسفية.
- تشابه في المشكلات والاهتمامات: يتعامل كل منهما مع نفس المشكلات، وإن اختلفت زاوية المعالجة، مما يُحتّم التعاون بينهما، وقد أدى هذا إلى نشوء علم جديد هو فلسفة التربية.
- استخدام المفاهيم الفلسفية: تستعين التربية بمفاهيم فلسفية مثل الإدراك، الحقيقة، القيم، وغيرها، مما يُعزز من عمقها النظري.[147] وقد لخّص الدكتور سامح جميل عبد الرحيم هذا الانسجام بقوله: "التربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل؛ فموضوعهما الإنسان، أما الوسيلة ففي الفلسفة النظر والتأمل، وفي التربية العمل والتطبيق."[148]

---

[147] قسم اصول التربية، المرجع السابق، 21؛ سامح جميل عبد الرحيم، *الأصول الفلسفية وفلسفة التربية* (المنيا: دار أبو هلال، 2004)، 56.

[148] سامح جميل عبد الرحيم، *المرجع السابق*، 56.

فلسفة التربية: ثمرة التفاعل بين الفلسفة والتربية

لقد أدى هذا التفاعل العميق إلى نشوء علم مستقل يُعرف بـ فلسفة التربية، وهو فرع من فروع الدراسات التربوية، يُعرّف بأنه:

> النشاط الفكري المنتظم الذي يتخذ من أسلوب الفلسفة وسيلة للنظر إلى العملية التربوية وتنظيمها، وتوضيح القيم والأهداف التي تتضمنها. إنها تطبيق الطريقة الفلسفية في مجال التربية وهي النشاط الفكري الذي يرمي إلى نقد وتحليل الأفكار التربوية العامة في مصادقة لإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد.[149]

فهو تطبيق للطريقة الفلسفية في مجال التربية، يهدف إلى نقد وتحليل الأفكار التربوية، وإعادة تنظيمها في ضوء رؤية شاملة.

الفلسفة المسيحية: رؤية للحكمة والإيمان

تُعد الفلسفة المسيحية أسمى الفلسفات، إذ إنها لا تكتفي بطرح الأسئلة الوجودية الكبرى، بل تُقدّم إجابات شافية تنبع من إعلان إلهي متجسد في شخص المسيح. لقد تساءل الفلاسفة عبر العصور: "ما هو الحق؟"، فجاء الجواب من فم المسيح نفسه: "أَنَا هُوَ الطَّرِيقُ وَالْحَقُّ وَالْحَيَاةُ" (يوحنا 14: 6).

كان الرسول بولس دارسًا متعمقًا للفلسفة اليونانية، باحثًا عن الحق، فلما التقى بالمسيح، صار يسوع محور حياته وسبب قوته، ونادى بهذا الحق في قلب أريوس باغوس، معقل الفكر الفلسفي اليوناني (أعمال 17:

[149] الأصول الفلسفية للتربية، *المرجع السابق*، 26.

22–34). ويؤكد الوحي المقدس هذه الحقيقة بقوله: "أَنَّ ابْنَ اللهِ قَدْ جَاءَ وَأَعْطَانَا بَصِيرَةً لِنَعْرِفَ الْحَقَّ... هَذَا هُوَ الإِلَهُ الْحَقُّ وَالْحَيَاةُ الأَبَدِيَّةُ" (1يو 5: 20)، وقد شغل موضوع الخلاص عقول الفلاسفة، حتى قال سقراط قبل ميلاد المسيح: "لنصبر من يجيء إلينا من قبل ذاك الذي يهتم بنا، لأنه هو الشخص الذي يرشدنا ويعلمنا كيف نعيش."[150] ورغم أن بعض الفلاسفة قد رفضوا الخلاص المسيحي، ظنًّا منهم أن العقل وحده كافٍ لفهم الحقائق الإلهية، فإن بولس واجه هذا الرفض في كورنثوس، قائلاً: "كَلِمَةُ الصَّلِيبِ عِنْدَ الْهَالِكِينَ جَهَالَةٌ، وَأَمَّا عِنْدَنَا نَحْنُ الْمُخَلَّصِينَ فَهِيَ قُوَّةُ اللهِ..." (1كو 1: 18–25). وأكد بطرس هذه الحقيقة أمام رؤساء الشعب: "وَلَيْسَ بِأَحَدٍ غَيْرِهِ الْخَلاَصُ..." (أعمال 4: 12)، وقال بولس:"قَانُونُ رُوحِ الْحَيَاةِ فِي الْمَسِيحِ يَسُوعَ قَدْ أَعْتَقَنِي مِنْ نَامُوسِ الْخَطِيَّةِ وَالْمَوْتِ" (رومية 8: 2).[151]

أما في موضوع الوجود، فقد اختلف الفلاسفة حول العلة الأولى، بينما تؤمن المسيحية أن الله هو الخالق، العلة الأولى لكل الموجودات (راجع عقيدة الخلق). كما عالجت المسيحية قضايا فلسفية أخرى، مثل السلطة والمعرفة، مؤكدة أن الكتاب المقدس هو مصدر السلطان، وأن المعرفة عند الإنسان مزدوجة: فطرية من عمل الله، ومكتسبة بالعقل.

الفلسفة المسيحية: تكامل العقل والإيمان

رغم أن المسيحية لم ترفض الفلسفة اليونانية، فإنها لم تقبلها كما هي، بل قابلتها، ونقّحتها، وطوّرتها بما يتوافق مع الإيمان، فارتقت بها نحو الكمال.

---

[150] سمير الأسواني، *من جعبة هؤلاء* (القاهرة: المؤلف، 2007)، 7.

[151] اتين جلسون، ترجمة امام عبد الفتاح، *روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط* (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1996)، 63.

وقدّمت المسيحية رؤية متكاملة للمعرفة، إذ تؤمن بأن لدى الإنسان معرفة داخلية مصدرها عمل الله غير المنظور، ومعرفة خارجية مكتسبة بالعقل، أي أن المعرفة في المسيحية فطرية ومكتسبة في آنٍ واحد. وهذه بعض الأمثلة التي تُظهر كيف تعاملت المسيحية مع الفكر الفلسفي، لا برفضه، بل بإعادة تشكيله في ضوء إعلان الله، لتُقدّم فلسفة تتجاوز حدود العقل البشري، دون أن تُلغيه.

العلاقة بين الفلسفة واللاهوت

يُعد سؤال العلاقة بين الفلسفة واللاهوت من أقدم الأسئلة وأكثرها تجددًا. فهو قديم لأنه طُرح منذ فجر المسيحية، وجديد لأنه لا يزال حاضرًا في الفكر المعاصر. ورغم وجود اختلافات جوهرية بينهما، فإن العلاقة بينهما وثيقة وتكاملية. وقد أوضح الأنبا غريغوريوس[152] هذا التمايز بقوله:

> نقطة البدء في اللاهوت هي النقطة النهائية في الفلسفة.. فحيث تنتهي الفلسفة يبدأ اللاهوت، أي أن اللاهوت يبدأ من الله وينتهي بالمخلوقات، بينما الفلسفة تبدأ من الآثار والمعلولات وتنتهي إلى الله وهو المؤثر الأكبر والعلة الأولى، وبعبارة أخرى اللاهوت يبدأ من المعقول وينتهي بالمحسوس، أما الفلسفة فتنتقل من المحسوس إلى المعقول.[153]

---

[152] الأسقف العام للدراسات اللاهوتية العليا والثقافة القبطية والبحث العام.

[153] غريغوريوس، *الفلسفة المسيحية الشرقية* (القاهرة: الكلية الإكليريكية اللاهوتية للقبط الأرثوذكس، بدون سنة نشر)،3.

فاللاهوت يعتمد على الوحي الإلهي، والكتاب المقدس، والمجامع الكنسية، بينما تعتمد الفلسفة على العقل النقدي، ولا تُسلّم بشيء دون تمحيص. ومع ذلك، فإن الإيمان يحتاج إلى عقل يُبرهنه، والعقل يحتاج إلى إيمان يُهذّبه. وقد عبّر القديس أغسطينوس عن هذا التكامل بقوله: "العقل يسبق الإيمان، والإيمان يسبق العقل، واني أؤمن لكي أتعقل."[154]

ومن هذا التفاعل نشأ علم اللاهوت الفلسفي، وهو أحد فروع علم اللاهوت، يُعرّفه ماك جريس[155] بأنه: " ترتيب عقلي لإقرار الحق، يهتم بالكثير من الأسئلة التي تطرحها البشرية منذ فجر التاريخ. هل يوجد الله؟ ماذا يشبه الله؟ لماذا نحن هنا؟."[156] ويُضيف دارين كينيدي هو استخدام: "مصادر البحث الفلسفي لاختيار معنى وحق الإيمان المسيحي في ضوء العقل والخبرة."[157] فالإيمان المسيحي ليس إيمانًا غيبيًا مجردًا، بل إيمان يملك حججًا وبراهين يقبلها العقل، ويقوم على توازن دقيق بين الإعلان الإلهي والعقل البشري.

وظائف الفلسفة في المسيحية

منذ انتشار المسيحية، أدّت الفلسفة أدوارًا محورية في دعم الإيمان وتوضيحه، ومن أبرز وظائفها:

---

[154] *المرجع السابق*، 5 .

[155] أستاذ اللاهوت في جامعة أكسفورد.

[156] Alister E. McGrath, *Christian Theology: An Introduction* (Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1994), 122.

[157] دارين كنيدي، *المرجع السابق*، 4.

- البرهنة العقلية على الإيمان، من خلال صياغة حجج من الكتاب المقدس والطبيعة.
- الرد على الاتهامات التي وُجهت إلى المسيحية.
- نشر الحكمة والمنطق، كما يقول بولس: "لِتَسْكُنْ فِيكُمْ كَلِمَةُ الْمَسِيحِ بِغِنىً، وَأَنْتُمْ بِكُلِّ حِكْمَةٍ مُعَلِّمُونَ وَمُنْذِرُونَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا" (كو 3: 16)، "وَإِنْ كَانَ أَحَدُكُمْ تُعْوِزُهُ حِكْمَةٌ، فَلْيَطْلُبْ مِنَ اللهِ..." (يعقوب 1: 5). وفي الوقت ذاته، حذّر بولس من الفلسفة: "انْظُرُوا أَنْ لاَ يَكُونَ أَحَدٌ يَسْبِيكُمْ بِالْفَلْسَفَةِ وَبِغُرُورٍ بَاطِلٍ..." (كو 2: 8). فالوحي يُميّز بين نوعين من الحكمة:
  - حكمة بشرية مصدرها الإنسان، قد تُستخدم في تضليل الحق.
  - وحكمة إلهية مصدرها الله، تُعلن في المسيح، كما يقول بولس: "نَكْرِزُ بِالْمَسِيحِ مَصْلُوبًا... فَبِالْمَسِيحِ قُوَّةِ اللهِ وَحِكْمَةِ اللهِ" (1كو 1: 23–24)

وفي ختام دراسته حول استخدام الفلسفة في التربية المسيحية، قدّم Warren S. Benson[158] مجموعة من المميزات التي تُبرز أهمية الفلسفة المسيحية في هذا السياق، منها:

- تحقيق التماسك الفكري وصياغة رؤية موحدة للحياة.
- الربط بين مجالات الحياة المختلفة في تناغم وتكامل.
- تنظيم المعرفة في إطار منهجي متكامل.

---

[158] أستاذ التربية المسيحية في كلية ترنيتي الإنجيلية.

- فحص الافتراضات والمناهج والقواعد التي تُبنى عليها العملية التربوية.
- الانفتاح على جميع الخبرات الإنسانية لاشتقاق الحقائق منها.[159]

[159] Warren S. Benson, "Philosophical Foundations of Christian Education," in *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, ed. Michael J. Anthony (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 34

الفصل السابع: الأساس الثقافي

بدأت التربية والتعليم مع بداية الخليقة، منذ أن خلق الله الإنسان في جنة عدن، كما يروي الوحي المقدس في سفر التكوين (تك 1: 26–30، تك 2: 7–14). وإذا تأملنا في الآية (تك 1: 28): "وَبَارَكَهُمُ اللهُ وَقَالَ لَهُمْ: أَثْمِرُوا وَاكْثُرُوا وَامْلأُوا الأَرْضَ وَأَخْضِعُوهَا..." نجد أن الله، بعد أن بارك الإنسان، قدّم له توجيهات تربوية وتعليمية، وإن كانت موجزة، فإنها تحمل في طياتها جوهرًا تربويًا عميقًا. وقد علّم الله آدم وحواء كيف يعيشا في هذا العالم الجديد، وعندما أخطأ الإنسان، نال العقاب، وهو أيضًا شكل من أشكال التربية التأديبية. ومع بداية الأصحاح الرابع من سفر التكوين، تبدأ سلسلة الآباء، ونُلاحظ بسهولة تأثير البيئة على حياتهم، وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع الشعوب المحيطة. ومن هذه العلاقات، بدأ شعب الله يُكوّن أساليب حياة جماعية، تُترجم في صورة عادات وتقاليد، ثم تطورت إلى قوانين واتجاهات فكرية، ومع مرور الزمن، اكتسبت الجماعة طابعًا ثقافيًا مميزًا يُميزها عن غيرها، وهذا ما يُعرف بـ الثقافة. ورغم أن كلمة "ثقافة" تبدو بسيطة، إلا أنها تحمل في طياتها معاني متعددة.

تعريف الثقافة

قبل الشروع في تعريف الثقافة، لا بد من التأكيد على حقيقة جوهرية، وهي أن لكل مجتمع ثقافته الخاصة التي تُشكّله وتُؤثر فيه، كما يتأثر بها. وهذه العلاقة التبادلية بين المجتمع والثقافة علاقة ممتدة ومتجذّرة، تُسهم في تمييز المجتمعات وتصنيفها. فالثقافة تُعد "أداة تماسك المجتمع ووسيلة تحقيق الترابط والتعاون بين جميع فئاته وطوائفه، ومن ثم أفراده الذين لا وجود لهم بدون مجتمع، ولا وجود للمجتمع بدونها."[160]

ومن هنا، لا يمكن فصل مفهوم الثقافة عن المجتمع، كما أن تعريف الثقافة يتعدد بتعدد المدارس الفكرية، ووجهات النظر، والظروف الاجتماعية والتاريخية التي تؤثر في من يتناولها. ومن أبرز التعريفات:

- الثقافة هي " كل ما خلقه الإنسان من عادات وتقاليد، قيم، ولغة، ومبان، ولباس، وطريق، وتنظيمات وغير ذلك مما يؤثر في حياة الإنسان، أي أن كل ما أوجده وأحدثه الإنسان منذ القدم وتأثر به وأثر فيه يعد ثقافة."[161]
- ويُعرّفها ماك آيفر بأنها: "التعبير عن طبيعتنا في طرق حياتنا وتفكيرنا وفي معاملاتنا اليومية في الفن والأدب والدين واللهو والمتعة."[162]
- أما كونت رايت (Quint Write) فيُعرّفها بأنها: "بأنها النمو التراكمي للتقنيات، والعادات والمعتقدات لشعب من الشعوب يعيش في

[160] قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 85.

[161] *المرجع السابق*، 86.

[162] مقتبس في: قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنيا، *المرجع السابق*، 35.

حالة الاتصال المستمر بين أفراده، وينتقل هذا النمو التراكمي إلى الناشئ عن طريقة الآباء وعبر العمليات التربوية."[163]

- وقد صاغ قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس تعريفًا موجزًا: "ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه وهذبه بخبرته وتجاربه على مصر العصور."[164]

عناصر الثقافة

من خلال هذه التعريفات، يمكن تمييز عنصرين رئيسيين للثقافة:

- العنصر المادي: ويشمل كل ما يُدرك بالحواس، مثل المأكل، الملبس، المباني، الأدوات، وغيرها.
- العنصر المعنوي: ويشمل ما لا يُدرك بالحواس، مثل طريقة التفكير، العادات، القيم، التقاليد، والمعتقدات.

وقد قدّم رالف لبنتون[165] تقسيمًا أكثر عمقًا وانتشارًا لعناصر الثقافة، وهو:

1. العناصر العامة (العموميات): وهي السمات الأساسية التي تُعبّر عن ثقافة مجتمع معين، وتُميّزه عن غيره، وتنتقل من جيل إلى جيل عبر التراكم الثقافي.
2. العناصر الخاصة (الخصوصيات): وهي سمات ثقافية تميز فئة أو طائفة معينة داخل المجتمع، وتكون معروفة لدى الجميع، وقد تكون مقبولة أو مرفوضة.

---

[163] مقتبس في: *المرج السابق*، 37.

[164] قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 87.

[165] *المرجع السابق*، 89.

3. العناصر الأخص (السمات الأقل انتشارًا): وهي سمات ثقافية تخص مجموعة صغيرة داخل فئة معينة، وقد تُحدث تغييرًا داخل الجماعة، أو تؤدي إلى نوع من التعايش الثقافي.[166]

أنواع التغير الثقافي في المجتمعات

تُحدث الثقافة تغيرات متعددة داخل المجتمعات، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

التغير المنظم: وهو تغير يُخطط له لتحقيق أهداف محددة، وله وجهان: تغير سريع، يشمل جميع عناصر الثقافة، ويحدث في فترة زمنية قصيرة. تغير تدريجي، يسعى إلى تغيير جذري على مدى زمني أطول، ويُعد أكثر استقرارًا وفاعلية.

التغير غير المنظم: وهو تغير غير مخطط له، ينشأ نتيجة عجز المجتمع عن مواجهة أنماط ثقافية جديدة، فيحدث التغير بشكل عشوائي وغير متوازن.

أبعاد الثقافة

يمكن تمييز الثقافة من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة:

1. **الثقافة كماضٍ يؤثر في الحاضر**

[166] قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنيا، *المرجع السابق*، 41.

ينشأ الإنسان داخل جماعة لها أسلوبها الخاص في التعبير والتفكير، فيكتسب منها سمات ثقافية تُشكّل شخصيته، وتُكوّن داخله اتجاهات وقناعات، وعادات وتقاليد تؤثر في حاضره وتوجّه سلوكه.

2. الثقافة كحاضر يؤثر في الحاضر

الإنسان كائن حي يتفاعل مع محيطه باستمرار، ويكتسب أنماطًا ثقافية جديدة في كل لحظة. ومع تحول العالم إلى "قرية كونية"، بات الفرد قادرًا على التعرف على ثقافات متعددة في وقت قصير، مما يُحدث تأثيرًا مباشرًا في أنماط حياته، سواء في الملبس أو المأكل أو الفكر أو التكنولوجيا.

3. الثقافة كحاضر يؤثر في المستقبل

التغيير الثقافي لا يحدث فجأة، بل يتراكم تدريجيًا حتى يتحول إلى سلوك خارجي يُعبّر عن مضمون ثقافة جديدة. فالمجتمع الشرقي، على سبيل المثال، يشهد تحولًا تدريجيًا نحو أنماط غربية، وهو تحول لم يحدث في يوم أو سنة، بل عبر عقود من التفاعل الثقافي.

الثقافة هي نتاج إنساني شامل، تشمل كل ما يؤثر ويتأثر به الإنسان، في حياته الداخلية والخارجية، وفي ماضيه وحاضره ومستقبله. ومن هنا، فإن المناهج التربوية المسيحية لا يمكن أن تُبنى بمعزل عن السياق الثقافي، بل يجب أن تُراعي:

- الخصوصية الثقافية للمجتمع المحلي.
- التحولات الثقافية العالمية وتأثيرها على المتعلم.
- الربط بين القيم الإنجيلية والثقافة المعاصرة.
- التمييز بين ما هو ثقافي قابل للتغيير، وما هو إيماني ثابت.

فالمناهج التي تُهمل البُعد الثقافي تُخاطر بأن تكون منفصلة عن الواقع، وتفقد قدرتها على التأثير والتشكيل. أما المناهج التي تُدمج الثقافة ضمن رؤيتها التربوية، فإنها تُسهم في بناء إنسان مسيحي واعٍ، قادر على التفاعل مع مجتمعه، دون أن يفقد هويته الروحية.

الثقافة والمنهج: معايير تربوية لبناء مناهج مسيحية معاصرة

من خلال ما سبق، يتضح مدى ارتباط الثقافة بالمجتمع الذي نحيا فيه، وأن المنهج التربوي الناجح هو الذي يُجسّد صورة حية لهذا المجتمع، لا أن يكون غريبًا عنه أو مفروضًا عليه. وانطلاقًا من هذا الفهم، يرى كاتب هذه الدراسة ضرورة وضع مجموعة من الخصائص والمعايير التي يُستحسن مراعاتها عند صياغة الثقافة داخل مناهج التربية المسيحية، وهي كما يلي:[167]

1. تنوع الثقافة

الثقافة بطبيعتها متعددة الأوجه، ولا يمكن اختزالها في لون واحد أو نمط موحد، إذ إن لكل ثقافة خصائصها التي تُميزها عن غيرها. بل إن داخل الثقافة الواحدة تنوعًا داخليًا ملحوظًا.

فعلى سبيل المثال، تختلف الثقافة التي تُميز الكنيسة الإنجيلية عن تلك التي تُميز الكنائس التقليدية، وداخل الكنيسة الإنجيلية نفسها نجد

---

[167] هذه الأسس استُلهمت من: قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة المنيا، *المرجع السابق*، 35-70؛ قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 87-140.

اتجاهات متعددة. لذا، ينبغي أن تُقدّم المناهج المسيحية هذا التنوع بكل أمانة وموضوعية، مع الحفاظ على الهوية الخاصة التي تميز المنهج عن غيره.

2. التأكيد على الأنماط الثقافية المسيحية

قد يتحفظ البعض على ربط الثقافة بالحياة المسيحية، بدعوى أن الثقافة يجب أن تكون عامة، لكن هذا التصور غير دقيق. فالثقافة المسيحية لها أنماطها الخاصة التي تُعبّر عن إيمانها وهويتها.

3. إبراز الطابع الشرقي للثقافة المسيحية

تنتمي الكنيسة المسيحية في العالم العربي إلى سياق شرقي له قيمه وتقاليده، غير أن كثيرًا من مظاهر الحياة الكنسية اليوم مستوردة من الغرب، سواء في الكتب، أو الترانيم، أو أساليب العبادة. وهذا الاغتراب يُنتج مؤمنين يشعرون بالانفصال عن مجتمعهم، ويُكرّس شعورًا بالعزلة داخل الكنيسة. لذا، يجب أن تُعبّر المناهج عن الواقع الشرقي، لا أن تنقله من سياقات غريبة عنه.

4. تقديم التراث العربي المسيحي

يمتلك المسيحيون العرب تراثًا فكريًا وروحيًا غنيًا، وضعه الآباء والأجداد عبر القرون، ومن حق الأجيال الجديدة أن تتعرّف عليه وتستفيد منه. ومن المفارقات أن هذا التراث يُدرّس ويُقدَّر في جامعات غربية، بينما يُهمل في السياقات المحلية.

وحيث إن المجتمعات العربية تُعلي من شأن التاريخ، فإن إدماج هذا التراث في المناهج يُعد فرصة تربوية وثقافية ثمينة.

5. الثقافة المسيحية متغيرة

الثقافة ليست ثابتة، بل تتغير من جيل إلى جيل، ومن مكان إلى آخر. وما كان يُعد نمطًا ثقافيًا في الماضي قد لا يكون له وجود اليوم. لذا، يجب أن تُراعي المناهج هذا التغير، لا أن تُقدّم صورة جامدة للثقافة. بل ينبغي أن تُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التغيير والتطوير، لأن الإنسان كائن مبدع يسعى دائمًا إلى الأفضل.

6. تعدد مصادر الثقافة المسيحية

تتعدد مصادر التكوين الثقافي لدى الإنسان، وتشمل: الأسرة، الأصدقاء، الكنيسة، المؤسسات التعليمية، الإعلام، والمجتمع. وعلى المنهج المسيحي أن يُراعي هذه المصادر، ويُحسن توظيفها لتحقيق أهدافه، مما يُسهم في توسيع دائرة التأثير، ويُعزز من ضرورة التطوير المستمر للمناهج.

7. محورية الإنسان في الثقافة المسيحية

الإنسان هو محور الثقافة المسيحية، وله قيمة خاصة في نظر الله (راجع: قيمة الإنسان في الأساس الروحي). لكننا نواجه في بعض السياقات المسيحية تشويشًا في صورة الإنسان: فإما أن يُمَجَّد إلى درجة التأليه من خلال الأساطير والخرافات.

أو يُختزل إلى كائن ضعيف لا قيمة له، خاضع لقوى غيبية. لذا، يجب أن تُقدّم المناهج الصورة الكتابية المتوازنة للإنسان: كائن مخلوق على صورة الله، له كرامة، وحرية، ومسؤولية. كما أن الثقافة تُسهم في إشباع احتياجات الإنسان، لكنها في الوقت ذاته تُولّد احتياجات جديدة. وهنا يأتي دور المنهج المسيحي في تمكين المتعلم من التمييز بين ما هو إيجابي وسلبي، وتزويده بقيم ثابتة تُعينه على التعامل مع هذه الاحتياجات بوعي ونضج.

الباب الرابع خطوات بناء منهج للتربية المسيحية

بعد أن استعرضنا في الأبواب السابقة الأسس النظرية والتأصيلية لبناء المنهج، نصل الآن إلى الغاية الأساسية من هذا الكتاب، وهي تقديم مهارات عملية لبناء منهج للتربية المسيحية. ولكي تكون هذه المهارات ذات قيمة حقيقية، كان لا بد من تمهيدها بدراسات تأسيسية، تناولنا فيها:

- الأنواع المختلفة للمناهج التي تُشكّل المحتوى التربوي.
- التربية المسيحية بوصفها فرعًا من فروع التربية العامة، وغايتها تحقيق الأخلاق الكتابية.
- الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج المسيحي، من روحية، ونفسية، واجتماعية، وفلسفية، وثقافية.

أما في هذا الباب، فيُقدّم الكاتب ثماني خطوات عملية تُشكّل معًا خارطة طريق لبناء منهج متكامل، تبدأ بـ فهم الواقع وتنتهي بـ التقويم والتطوير.[168]

الخطوة الأولى: دراسة الو اقع وتحليل السياق

تُعد دراسة الواقع المحيط بالمتعلم الخطوة الأولى والأساسية في بناء أي منهج تربوي ناجح. فالمناهج لا تُبنى في فراغ، بل يجب أن تنطلق من الحياة الواقعية التي يحياها المتعلمون، وتُلامس احتياجاتهم الحقيقية، وتُعالج التحديات التي يواجهونها.

ولتحقيق ذلك، تُستخدم عدة أنواع من الدراسات، منها:

أنواع الدراسات المستخدمة:

1. دراسة الحالة: تُركّز على تحليل وضع محدد، مثل: *" أثر وسائل الإعلام (مثل القنوات الفضائية) على الأطفال في قرية معينة."*
2. الدراسة المجالية: تُعنى بمجال معين داخل المجتمع، مثل: *"دراسة واقع مدارس الأحد في مصر"*. أو *"تحليل التحديات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في الدول العربية"*.
3. دراسة المشكلة: تُركّز على مشكلات محددة، مثل: *"المشكلات الجنسية لدى المراهقين"، أو " ظاهرة أطفال الشوارع."*

---

[168] هذه الخطوات استُلهمت من: *المرجع السابق*، 35-70؛ قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 21-150؛ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع السابق*، 65-556، حلمي الوكيل ومحمد المفتي، *المرجع السابق*، 238-250؛

Michael J. Anthony, *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 1-304.

4. الدراسات الإقليمية: تُجرى داخل إقليم جغرافي محدد، مثل: *"إدمان المخدرات بين طلاب المرحلة الثانوية في محافظة المنيا".*

5. الدراسة المحددة بالمكان: تُركّز على مكان بعينه، سواء كان صغيرًا كقرية، أو كبيرًا كمدينة أو دولة.

خطوات إجراء الدراسة:

1. تحديد المشكلة

مثال" *:العنف لدى الأطفال المسيحيين داخل الكنيسة".*

2. جمع المعلومات
   - من الدراسات السابقة (إن وُجدت).
   - من مصادر مباشرة: مثل الآباء، المعلمين، الملاحظة الميدانية.
   - من مصادر غير مباشرة: مثل الكتب، المقالات، الأبحاث.
3. معالجة المعلومات
   - تنقيح البيانات.
   - إعادة صياغتها في إطار أكاديمي.
   - عرضها في شكل إحصائيات، رسوم بيانية، أو جداول تحليلية.
4. تحليل المعلومات
   - دراسة العوامل الثقافية، البيئية، الاجتماعية المؤثرة.
   - فهم السياق العام الذي نشأت فيه المشكلة.
5. استخلاص النتائج وتفسيرها

- تحليل المشكلة من حيث:
  - أسبابها
  - ظواهرها
  - أطرافها
  - نتائجها
  - العوامل المؤثرة فيها.[169]

الخطوة الثانية: صياغة أهداف منهاج التربية المسيحية

بعد إجراء الدراسات الميدانية وتحليل الواقع الاجتماعي والكنسي، يصبح لدى مصمم المنهج صورة واضحة عن الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، مما يُمكّنه من صياغة أهداف دقيقة وموجهة. وتُعد صياغة الأهداف الخطوة الأولى في تحويل الرؤية إلى خطة عملية قابلة للتنفيذ.

أهمية صياغة الأهداف التربوية

لا يمكن لأي إنسان أن يحيا حياة ذات معنى دون هدف، فالحياة بلا هدف هي حياة بلا اتجاه. وقد جسّد المسيح هذا المبدأ في حياته وتعاليمه، إذ كان هدفه واضحًا :مصالحة البشرية مع الله من خلال عمل الكفارة على الصليب.

وفي كل معجزة أو وصية أو صلاة، كان يسوع يُعلّم بهدف، حتى صلاته الشفاعية في يوحنا 17 كانت منظمة وهادفة:

- من أجل نفسه(1–5)
- من أجل تلاميذه(6–19)

---

[169] *المرجع السابق.*

- من أجل المؤمنين في كل العصور(26–20)

وكذلك فعل بولس، الذي جعل من ربح الأمم للمسيح هدفًا لحياته، وبلغ أقاصي الأرض في زمانه. ولوثر وكالفن كان هدفهما إصلاح الكنيسة. فالأهداف تُعطي للحياة معناها، وللعمل قيمته، وللمنهج اتجاهه.

تشبيهات تربوية للهدف

- الهدف كطريق :يبدأ من نقطة انطلاق، وتمر عليه كل عناصر المنهج حتى تصل إلى الغاية.
- الهدف كمرشد :يرافقنا من البداية حتى النهاية، ويوجهنا في كل خطوة.

مصادر أهداف مناهج التربية المسيحية

1. الكتاب المقدس: المصدر الأول للتعاليم والمبادئ والقيم المسيحية.
2. الواقع الكنسي والاجتماعي: بما يحمله من تحديات ومشكلات.
3. المتعلم: باحتياجاته، واهتماماته، وميوله، وطموحاته.
4. الأسرة والمجتمع والثقافة المحلية.
5. العلوم الإنسانية والدراسات التربوية: التي تُحلل مشكلات المتعلمين وتستشرف مستقبلهم.
6. البيئة الطبيعية: التي تشهد عن الله وتُعلّمنا من خلال قوانينها الثابتة.

مستويات الأهداف التربوية

1. الغايات التربوية العامة: وهي الأهداف الكبرى التي تُشكّل الرؤية الشاملة للمنهج، وتتحقق على المدى البعيد، مثل: "تكوين مؤمنين ناضجين في الإيمان والحياة."

2. المقاصد التعليمية: وهي أهداف مرحلية تُغطّي وحدات أو مراحل من المنهج، وتُسهم في تحقيق الغايات، مثل: "غرس المبادئ المسيحية الأساسية في الأطفال."
3. الأهداف المحددة: وهي أهداف قصيرة المدى، قابلة للقياس، وتُصاغ على مستوى الدرس أو النشاط، مثل: "أن يُدرك الطفل أهمية الصلاة اليومية."
4. الأهداف السلوكية (الإجرائية): وهي أهداف تُترجم إلى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، مثل: "أن يُظهر التلميذ احترامًا للآخرين من خلال سلوكيات محددة."[170]

تقسيم الأهداف التربوية بحسب جوانب الإنسان

عند صياغة أهداف مناهج التربية المسيحية، من الضروري أن تُراعي الطبيعة الكلية للإنسان، الذي خُلق على صورة الله كشخص متكامل: روحًا، ونفسًا، وجسدًا، وكائنًا اجتماعيًا. ومن هنا، يُقسّم التربويون الأهداف إلى أربعة جوانب رئيسة:[171]

[170] راجع: قسم المناهج وطرق التدريس، "المناهج،" تم الاطلاع عليه يوم 28 -12 -2008
http://www.miniaelearn.com/portal/atutor/login.php

[171] هذه الجوانب استُلهمت من: *المرجع السابق*، 35-70؛ قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس، *المرجع السابق*، 21-150؛ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، *المرجع السابق*، 65-556، حلمي الوكيل ومحمد المفتي، *المرجع السابق*، 238-250؛ قسم المناهج وطرق التدريس، المرجع الالكتروني السابق.
Michael J. Anthony, *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century* (Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001), 1-304.

1. الجانب الروحي: يتعلق هذا الجانب بتنمية العلاقة الشخصية مع الله، وتعميق الفهم الكتابي، وتطبيق المبادئ المسيحية في الحياة اليومية. وتشمل الأهداف الروحية:

- تعزيز الحياة التعبدية (الصلاة، قراءة الكتاب المقدس).
- تنمية الإيمان الشخصي والثقة بالله.
- تشجيع الخدمة والمحبة تجاه الآخرين.
- بناء الضمير المسيحي المستنير بالحق الإلهي.

2. الجانب النفسي: يُعنى هذا الجانب بصحة النفس، وتوازن المشاعر، وتكوين شخصية ناضجة. وتشمل الأهداف النفسية:

- دعم المشاعر الإيجابية مثل الفرح، والرجاء، والطمأنينة.
- معالجة المشاعر السلبية مثل الخوف، والقلق، والغضب.
- تنمية مهارات التكيف، وضبط النفس، والمرونة النفسية.
- تعزيز احترام الذات والهوية الشخصية.

3. الجانب الجسدي: يشمل هذا الجانب كل ما يتعلق بالجسد من حيث المعرفة والمهارات. ويُقسّم إلى:

- المعرفي: تنمية التفكير، التحليل، الفهم، والاستيعاب.
- المهاري: تطوير المهارات اليدوية، الحركية، والفنية. ويُسهم هذا الجانب في إعداد المتعلم ليكون فاعلًا في بيئته، قادرًا على الإنجاز والعمل.

4. الجانب الاجتماعي

يركّز هذا الجانب على علاقة الفرد بالآخرين، وبالبيئة المحيطة به. وتشمل الأهداف الاجتماعية:

- تنمية روح التعاون والانتماء للجماعة.
- فهم القيم الثقافية والاجتماعية للمجتمع.
- تعزيز المسؤولية الاجتماعية والمواطنة الصالحة.
- تشجيع الحوار، وقبول الآخر، وبناء علاقات قائمة على الاحترام.

شروط الأهداف التربوية السليمة

لكي تكون الأهداف التربوية فعّالة ومؤثرة في العملية التعليمية، لا بد أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط التي تضمن وضوحها، وقابليتها للتنفيذ، وارتباطها بالمتعلم. ومن أبرز هذه الشروط:

1. التركيز على المتعلم: يجب أن تُصاغ الأهداف من منظور المتعلم، لا من منظور المعلم أو المحتوى، بحيث تُعبّر عن التغيرات المرجوّة في سلوك المتعلم ومعرفته ومهاراته.
2. أن تكون لها نتيجة مرضية وملحوظة: ينبغي أن تُفضي الأهداف إلى نتائج قابلة للملاحظة والتقييم، بحيث يشعر المتعلم والمعلم معًا بتحقيق تقدم حقيقي.
3. أن تكون محددة وواضحة ومرنة: يجب أن تُصاغ الأهداف بلغة دقيقة، خالية من الغموض، مع مراعاة المرونة التي تسمح بتكييفها وفقًا لاحتياجات المتعلمين وظروف البيئة التعليمية.

4. أن تخضع للتقويم والقياس والتعديل: لا بد أن تكون الأهداف قابلة للقياس، بحيث يمكن تقييم مدى تحققها، وتعديلها عند الحاجة بناءً على نتائج التطبيق.
5. تحقيق التوازن بين الجوانب المختلفة: يجب أن يتضمن المنهج توازنًا بين:
- الأهداف المعرفية: التي تُعنى بالمعلومات والحقائق والمفاهيم.
- الأهداف الوجدانية: التي تهدف إلى تنمية المشاعر والقيم والاتجاهات.
- الأهداف المهارية (الحركية): التي تُنمّي المهارات العملية والأنشطة التطبيقية.[172]

الخطوة الثالثة: تحديد نوع المنهج

بعد تحديد الأهداف التربوية، تأتي خطوة اختيار نوع المنهج الذي سيتم بناؤه، وهي خطوة محورية تُحدد الشكل العام للمنهج، وطريقة تنظيمه، وأسلوب تقديمه. ويُختار النوع المناسب من بين المناهج التي تم استعراضها في الباب الأول، وفقًا لطبيعة المتعلمين، والبيئة التعليمية، والأهداف المرجوة.

اقتراح: المنهج متعدد الأوجه

يقترح الكاتب نوعًا جديدًا يُسمّى "المنهج متعدد الأوجه"، وهو اتجاه مستقبلي في بناء المناهج، يُراعي التكامل بين مختلف أنواع المناهج، ويجمع

[172] **المرجع الالكتروني السابق**، متاح على الانترنت، تم الاطلاع عليه يوم 28 -12 -2008.

بين مميزاتها، ويتجنب سلبياتها، في امتزاج تربوي متوازن دون تعارض. ويتميز هذا المنهج بما يلي:

- يستفيد من المنهج التقليدي في تنظيم المحتوى حول كتاب منهجي واضح.
- يعتمد على الخبرات التربوية كما في المنهج الحديث ومنهج التخطيط التربوي.
- يُفعّل النشاط التربوي وفقًا لسمات المرحلة العمرية (منهج النشاط).
- يُعالج المشكلات الواقعية التي يواجهها المتعلم (المنهج المحوري).
- يُنظّم المحتوى باستخدام أسلوب الوحدات (منهج الوحدات).
- يُقدّم عبر وسائط إلكترونية مثل الإنترنت، مما يُعزز الوصول والانتشار.

الخطوة الرابعة: تحديد المحتوى

يُقصد بـ المحتوى في هذا السياق كل ما يُقدَّم للمتعلم من أنشطة، وخبرات، ومفاهيم، ومبادئ، وحقائق، وتفسيرات، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة. ويُصاغ المحتوى من حيث المضمون والشكل.[173] ويختلف صياغة المحتوى من حيث المضمون والشكل:

أولًا: صياغة المحتوى من حيث المضمون

---

[173] المرجع الالكتروني السابق.

1. المحتوى الأساسي :يُركّز على تحقيق الرؤية الجوهرية للتربية المسيحية، ويعتمد على الأسس الروحية والتربوية، ويُراعي التدرج العمري، والاختلافات الثقافية، ويُصاغ بما يتوافق مع الأهداف الموضوعة.[174]
2. لمحتوى المكمل: يُسهم في دعم المحتوى الأساسي، ويستفيد من العلوم الإنسانية والطبيعية، مثل الأدب، والفنون، والعلوم، بما يخدم التربية المسيحية ويُثريها.
3. المحتوى الواقعي: يُربط المحتوى بالحياة اليومية، ويُعالج المشكلات الواقعية من منظور مسيحي، ويُقدّم المعرفة في إطار تطبيقي، مما يُسهم في بناء جسر بين النظرية والواقع.[175]

ثانيًا: خطوات بناء الوحدة التعليمية

تُعد الوحدة التعليمية الشكل الأكثر استخدامًا في تنظيم المحتوى، وتُبنى وفق الخطوات التالية:

التمهيد لبناء الوحدة

- الدراسات الواقعية: تحليل احتياجات المتعلمين ومشكلاتهم.
- تحديد النتائج: صياغة الأهداف بناءً على نتائج الدراسات.

---

[174] المرجع الالكتروني السابق.

[175] المرجع الالكتروني السابق؛ زين محمد شحاتة، *المناهج تخطيط* (المنيا: دار الصفا،2006)، 62.

- صياغة أهداف الوحدة: أهداف واضحة، شاملة، قابلة للتحقيق.[176]

تصميم الوحدة التعليمية في مناهج التربية المسيحية

يتطلب بناء الوحدة التعليمية تخطيطًا دقيقًا يراعي الأهداف، والمحتوى، والوسائل، والأنشطة، بما يضمن تحقيق نتائج تربوية فعّالة. وفيما يلي العناصر الأساسية لتصميم الوحدة:

1. عنوان الوحدة: يجب أن يكون جذابًا، موجزًا، ويُعبّر بدقة عن مضمون الوحدة، مع مراعاة عنصر الإثارة وجذب الانتباه.
2. مقدمة الوحدة: تُقدّم الخلفية الفكرية للوحدة، وتربطها بالوحدات السابقة أو اللاحقة، وتُمهّد لفكرة الوحدة من منظور تربوي ولاهوتي..
3. أهداف الوحدة: تُصاغ بشكل شامل، متنوع، واضح، ودقيق، مع مراعاة الإمكانات المتاحة والزمن المخصص للدراسة، وتُشتق من الأهداف التربوية العامة.[177]
4. صياغة المحتوى: يُقسّم المحتوى إلى:
   - مجالات رئيسية
   - موضوعات فرعية
   - أجزاء تفصيلية ويُراعى في ذلك التدرج، والتكامل، والارتباط بالأهداف.[178]

---

[176] زين محمد شحاتة، *المرجع السابق*، 62.

[177] *المرجع السابق*، 60-65؛ المرجع الالكتروني السابق.

[178] *المرجع السابق*، 60-65؛ المرجع الالكتروني السابق.

5. تحديد الأنشطة: تُوضع قائمة بالأنشطة المقترحة، مع مراعاة:

- ملاءمتها للبيئة والمكان
- تكلفتها وإمكانية تنفيذها
- عنصر التجديد والإبداع

6. طرق التدريس: تُقترح وفقًا لأحدث النظريات التربوية، وتُراعى فيها طبيعة المتعلمين، وأسلوب التعلم النشط، والتفاعل الجماعي.
7. الوسائل والأدوات التعليمية: تُحدَّد الوسائل المناسبة، مع تعريفها، وبيان آثارها الإيجابية والسلبية، وتُختار وفقًا للإمكانات المتوفرة.
8. حالة دراسية: تُقدَّم كنموذج واقعي يُجسّد محتوى الوحدة، ويُعزّز ثقة المتعلم في إمكانية التطبيق العملي.
9. ترنيمة تعليمية: تُستخدم كوسيلة تربوية فعّالة، تُلخّص محتوى الوحدة بطريقة جذابة، وتُسهم في ترسيخ المفاهيم من خلال التكرار والإيقاع.
10. مصادر التعلم: تُقدَّم قائمة بالمصادر التي تُساعد المتعلم على التعمق، مثل:

- كتب ومراجع
- مواقع إلكترونية
- أفلام ومواد مرئية

11. الخاتمة: تُلخّص العناصر الأساسية للوحدة، وتُقدّم تطبيقًا عمليًا يُساعد المتعلم على الربط بين النظرية والحياة اليومية.

12. قائمة المراجع: تُوثّق المصادر التي استخدمها مصمم المنهج، وتُدرج وفقًا للمعايير الأكاديمية، مع الإشارة إليها في الهوامش.[179]

الخطوة الخامسة: وضع طرق التدريس

تُعرّف طريقة التدريس بأنها: "ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة، متتالية، مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة."[180] ويُعد واضع المنهج هو الشخص الأكثر فهمًا لطبيعة المحتوى، والأهداف، والبيئة التعليمية، لذا يُستحسن أن يُقدّم في نهاية كل وحدة أو درس قائمة مقترحة بطرق التدريس، تُساعد المعلم على أداء دوره بكفاءة، وتُراعي تنوع المتعلمين واختلاف احتياجاتهم.

معايير اختيار طريقة التدريس

لكي تكون طريقة التدريس فعّالة ومناسبة، يجب أن تتوافر فيها المعايير التالية:

- التنوع: استخدام أكثر من وسيلة في الدرس الواحد، لتلبية أنماط التعلم المختلفة.
- الجاذبية: أن تُثير انتباه المتعلم دون مغالاة تُشتت التركيز.
- المرونة: قابليتها للتعديل والتكيّف حسب الموقف التعليمي.
- الملاءمة: أن تتناسب مع احتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وسماتهم العمرية.

---

[179] المرجع السابق، 60-65؛ المرجع الالكتروني السابق.

[180] المرجع الالكتروني السابق.

- التفاعلية: أن تُشجّع المتعلم على المشاركة الفعالة، وتُعزز دوره كمحور العملية التعليمية.
- التعاون: أن تُنمّي العمل الجماعي، وتُتيح الفرصة لمشاركة الجميع.
- الملاءمة الفكرية: أن تكون مناسبة للمستوى العقلي للمتعلمين، فلا تكون معقدة أو سطحية.
- الابتكار: أن تكون غير تقليدية، دون أن تكون غريبة أو مشتتة، وتبتعد عن الرتابة التي تُصيب المتعلم بالملل.[181]

أنواع طرق التدريس

1. الطريقة الفردية (المعلم محور العملية)

تعتمد على المعلم كمصدر رئيسي للمعلومة، مثل:

- المحاضرات
- الشرح المباشر
- السرد القصصي

2. طريقة العمل كفريق (التدريس التعاوني)

تُركّز على تنسيق جهود المعلمين، بحيث يُقدّم كل منهم أفضل ما لديه، مما يُسهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

3. الطريقة التبادلية (التدريس التفاعلي)

تقوم على التبادل بين المعلم والمتعلمين، من خلال:

- مجموعات العمل
- المناقشات الجماعية

[181] المرجع الالكتروني السابق.

- العصف الذهني
- لعب الأدوار.[182]

يُستحسن أن يُرفق واضع المنهج دليلًا للمعلم يحتوي على شرح مبسّط لطرق التدريس المقترحة، مع أمثلة تطبيقية. يُراعى في اختيار الطريقة أن تكون مبنية على النظريات التربوية الحديثة، مثل التعلم البنائي، والتعلم النشط، والتعلم القائم على المشكلات. يُمكن للمنهج أن يُقدّم خريطة ذهنية أو جدولًا يُساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة حسب نوع المحتوى، ومرحلة المتعلم، والهدف المرجو.

الخطوة السادسة: صياغة الأنشطة التعليمية

تُعد الأنشطة التعليمية الجانب التطبيقي من الدرس، وهي الوسيلة التي تُحوّل الأهداف النظرية إلى ممارسات عملية تُرسّخ التعلم وتُفعّل دور المتعلم. وتُدرج الأنشطة عادةً في نهاية كل درس أو وحدة، مع مراعاة توفر أدواتها، وملاءمتها لخصائص المتعلمين وبيئتهم.

التمييز بين الأهداف والأنشطة

من المهم التمييز بين الهدف والنشاط، رغم أن بعض الأنشطة قد تُشبه الأهداف في صياغتها. فالهدف يُعبّر عن النتيجة المرجوة من التعلم، بينما النشاط هو الوسيلة التي تُستخدم لتحقيق هذا الهدف. وقد تكون الأنشطة التعليمية في ذاتها أهدافًا، لكنها تُستخدم ضمن خطة تربوية متكاملة، ويقع

---

[182] المرجع الالكتروني السابق؛ فتحي الديب، *المنهج والفروق الفردية* (دار القلم:الكويت، 1992)، 100.

على عاتق المعلم الواعي تنفيذها بمهارة، وتوظيفها بما يتناسب مع الموقف التعليمي.[183]

أمثلة على الأنشطة التعليمية:

- مناقشة جماعية
- تمثيل مسرحي
- عرض صور أو نماذج
- أنشطة فنية (رسم، تلوين، تصميم)
- ألعاب تعليمية
- كتابة تأملات أو صلوات
- زيارات ميدانية

الخطوة السابعة: الوسائل التعليمية (وسائل الإيضاح، تكنولوجيا التعلم).

تُعرّف الوسيلة التعليمية ببساطة بأنها: "مادة تعليمية + أداة = وسيلة فعلية (مصدر تعليم)."[184] ما في السياق المعاصر، فقد أصبح المصطلح الأكثر شيوعًا هو "تكنولوجيا التعليم"، والتي تُعرّفها منظمة اليونسكو بأنها: "منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها ككل، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في التعليم، والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيداً من

[183] قسم المناهج وطرق التدريس، *محاضرات في المناهج* (المنيا: جامعة المنيا: 2007)، 88.

[184] زينب محمد أمين وآخرون، *المرجع السابق*، 16.

الفاعلية أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فاعلية."[185] وتُعرّف أيضًا بأنها: "هي أجهزة وأدوات ومواد وتقنيات وأساليب متنوعة تؤلف بمجموعها تشكيلة من العينات التعليمية بمعنى أنه وسائل تساعد المتعلم على التعلم والمعلم على التعليم.... فهي بوجه عام تهدف إلى مزيد من التوضيح للتعبير اللفظي أو الرمزي."[186]

أهمية الوسائل التعليمية

- تيسير نقل الخبرة التربوية بوضوح، مع مراعاة الفروق الفردية وتكافؤ الفرص.
- إثارة دافعية المتعلمين، وزيادة التشويق والانتباه.
- توفير الوقت والجهد، وتحقيق أكثر من هدف في وقت واحد.
- إمكانية تعليم عدد كبير من المتعلمين في وقت محدود، بكفاءة أعلى.[187]

قواعد اختيار الوسيلة التعليمية

تشير الدراسات إلى نسب التذكر المرتبطة بوسائل التعليم المختلفة:: "القراءة نسبة تذكرها 10%، السماع مثل المحاضرة 20%، التعلم من خلال المناظر الثابتة 30%، التعلم من خلال الاستماع والرؤية 50%، التعلم من

[185] مقتبس في: *المرجع السابق*، 22.

[186] إبراهيم مهدي الشلبي، *المرجع السابق*، 97.

[187] إبراهيم مهدي الشلبي، *المرجع السابق*، 97؛ زينب محمد أمين وآخرون، *المرجع السابق*، 16.

خلال الاستماع والكتابة وورش العمل 50%، اجتياز الخبرة والنشاط 90%."[188] فيما يلي قواعد اختيار الوسيلة التعليمية:[189]

أولًا: ملاءمة المنهج

- أن تكون الوسيلة مرتبطة بمحتوى المنهج، لا غريبة عنه.
- أن تُعزّز المعنى التربوي، لا أن تُشوّهه (مثل استخدام رموز غير واقعية أو خيالية).
- أن تُثري المحتوى وتُقدّمه بأسلوب جديد دون أن تُناقضه.

ثانيًا: مراعاة المتعلم

- أن تتناسب مع المستوى العقلي، والاجتماعي، والثقافي للمتعلم.
- أن تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أن تنبع من البيئة الواقعية التي يعيش فيها المتعلم.

ثالثًا: خصائص الوسيلة نفسها

- أن تكون متاحة ومناسبة للإمكانات المادية.
- أن تكون سهلة الاستخدام، أو قابلة للتعلّم بسرعة.
- أن تكون قابلة للصيانة، وقطعها البديلة متوفرة.
- أن تكون آمنة، وتُستخدم ضمن بيئة تعليمية مناسبة.

رابعًا: ملاءمة الموقف التعليمي

---

[188] مقتبس في: سامي عياد، *المرجع السابق*، بدون ترقيم.

[189] هذه القواعد استُلهمت من: سامي عياد، *المرجع السابق*، بدون ترقيم؛ قسم المناهج وطرق التدريس، المرجع الالكتروني السابق؛ إبراهيم مهدي الشلبي، *المرجع السابق*، 97-105؛ زينب محمد أمين وآخرون، *المرجع السابق*، 16-24.

- أن تتناسب مع مكان الاستخدام (فصل، قاعة، نشاط خارجي).
- أن لا تُشتّت الانتباه أو تُخلّ بالموقف التعليمي.
- أن تُعبّر عن أهداف الدرس بوضوح، دون أن تطغى على المحتوى.

ملاحظة ختامية: أهمية كتاب المنهج

من بين جميع الوسائل التعليمية، يُعد كتاب المنهج من أهمها، لأنه يُمثّل المرجع الأساسي للمعلم والمتعلم، ويجب أن يُصمّم بعناية ليكون:

أولًا: من حيث الشكل

1. مراعاة المرحلة العمرية: يجب أن يتناسب تصميم الكتاب مع خصائص الفئة العمرية المستهدفة:

- في الطفولة المبكرة: استخدام الرسوم التوضيحية، والألوان الزاهية، والشخصيات المحببة.
- في المراحل المتقدمة: استخدام الرسوم البيانية، والمخططات المفاهيمية، والخرائط الذهنية.

2. تنوع أساليب العرض: يُراعى التنوع في طريقة الكتابة، من حيث:

- حجم الخط (البنط) المناسب.
- التمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية.
- استخدام التظليل، والإطارات، والرموز التوضيحية.

3. الدقة والمراجعة: يجب مراجعة الكتاب لغويًا ولاهوتيًا، وتفادي الأخطاء الطباعية. وإن وُجدت، تُرفق قائمة تصحيح واضحة.

4. جاذبية الغلاف: يُصمَّم الغلاف بأسلوب جذاب، يُعبّر عن مضمون الكتاب، ويُثير اهتمام المتعلم.[190]

ثانيًا: من حيث المضمون

1. الصحة اللاهوتية والعقائدية: يجب أن يكون المحتوى:
   - سليمًا كتابيًا ولاهوتيًا.
   - مُراجعًا من قسيس الكنيسة أو لجنة مختصة.
   - خاضعًا لإعادة تقييم دوري.
2. الارتباط بالأهداف التربوية: يُصاغ المحتوى بما يحقق الأهداف الموضوعة، مع مراعاة:
   - الانتقال من السهل إلى الصعب.
   - من المعلوم إلى المجهول.
   - من الجزء إلى الكل.
3. الابتعاد عن الأسلوب التقريري: يُفضّل أن يُشارك المتعلم في بناء المعرفة، من خلال:
   - استكمال الفقرات.
   - ملء الفراغات.
   - طرح أسئلة مفتوحة.[191]
4. الاعتماد على مراجع معترف بها: يجب أن تكون المراجع:
   - موثوقة.

---

[190] إبراهيم مهدي، **مرجع سابق**،96.

[191] إبراهيم مهدي، **مرجع سابق**، 94.

- معترف بها كنسيًا.
- موثقة في الهوامش وقائمة المراجع.

5. مراعاة الفروق الفردية: يُراعى في المحتوى:

- المرحلة العمرية.
- سمات النمو.
- الفروق الفردية بين المتعلمين.

6. التوازن بين الجوانب المختلفة: يجب أن يُوازن المحتوى بين:

- العقل والعاطفة.
- النظرية والتطبيق.
- المعرفة والسلوك.

7. الاستفادة من الثقافة والبيئة: يُصاغ المحتوى في ضوء:

- الخلفية الثقافية للمتعلم.
- البيئة الاجتماعية المحيطة.
- الأمثلة المستمدة من الواقع المحلي.

الخطوة الثامنة: إدارة المنهج.

لقد تبيّن سابقًا أن المنهج لا يُختزل في كتاب أو درس، بل هو منظومة شاملة تضم جميع مكونات العملية التعليمية. ومن ثم، فإن إدارته تتطلب رؤية تربوية متكاملة، تتسم بالعلمية والاحترافية، وتُمارس بوصفها فنًا ومهنة في آنٍ واحد، دون فصلٍ بين هذه الأبعاد. وتتجلى إدارة المنهج في مجموعة من

المهارات التربوية التي أُطلق عليها "عناصر إدارة المنهج"، وهي ست مهارات مترابطة تُسهم في بناء المنهج وتطويره.

1. التخطيط

يُعد التخطيط حجر الأساس في بناء المنهج، إذ يبدأ قبل الشروع في صياغته، ويُعبّر عن رؤية مستقبلية متكاملة تُوجّه مسار العمل التربوي. فالتخطيط هو "تحديد مسبق لما سيتم عمله فهو تحديد لخط سير العمل في المستقبل والذي يضم مجموعة منسجمة ومتناسقة من العمليات بغرض تحقيق أهداف معينة."[192] ومن أجل تخطيط فعّال، ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يكون المنهج واقعيًا، قابلًا للتطبيق، بعيدًا عن المثالية المفرطة.
- أن يتسم بالمرونة، بما يسمح بالتعديل عند الحاجة.
- أن تُنظّم مراحل التخطيط وفق جدول زمني دقيق.
- أن يُبنى التخطيط بصورة جماعية، بمشاركة المتخصصين.
- أن يشمل جميع جوانب المنهج دون استثناء.[193]

2. التنظيم

يتعلق هذا العنصر بتنظيم عمليات بناء المنهج، وتوزيع الأدوار والمهام والتخصصات. ويُراعى فيه وضوح الرؤية والأهداف، مع تحقيق التنسيق والتكامل بين مختلف الجهود.[194]

---

[192] قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، *محاضرات في الإدارة التعليمية* (المنيا: دار الصفا، 2007)، 74.

[193] *المرجع السابق*، 74-129.

[194] *المرجع السابق*.

3. الإشراف والتوجيه

يمتد هذا الدور من بداية بناء المنهج حتى نهايته، ويشمل متابعة التنفيذ، وتقويم الأداء، والإشراف على التدريس والتطوير. ويُعرّف بأنه نشاط تربوي يهدف إلى دعم المعلمين، وتيسير مهماتهم، وإطلاق طاقاتهم الكامنة.[195] ويُناط بهذا الدور كل من لجنة صياغة المنهاج، ومجلس التربية المسيحية، وراعي الكنيسة. ومن المهم أن:

- يكون الإشراف شاملًا، دون التدخل في خصوصيات المعلمين والمتعلمين.
- يركّز على الجوانب التربوية والتعليمية.
- يتم في إطار من المحبة والعلاقة التبادلية البنّاءة.

4. الصف الدراسي

تُعد إدارة المنهج داخل الفصل الدراسي جوهر العملية التعليمية، إذ تُترجم الأهداف والمحتوى والأنشطة إلى تفاعل حيّ بين المعلم والمتعلم. ولتحقيق ذلك، يُستحسن:

- تهيئة بيئة صفية مناسبة من حيث الإضاءة، ترتيب المقاعد، وتوفير الوسائل التعليمية.
- تعزيز العلاقة الإنسانية بين المربي والمتعلمين.
- أن يتحلى المعلم بالاستعداد، والقدرة على الإقناع، والتجديد، والمعرفة الكتابية العميقة.

5. التقويم

---

[195] *المرجع السابق*، 130.

يُعد التقويم أداة حيوية للكشف عن مواطن القوة والضعف في المنهج، وتوجيه عملية التطوير. ويُستحسن أن يُشارك فيه جميع المعنيين بالمنهج: المتعلمون، أولياء الأمور، المعلمون، والمختصون. ويشمل التقويم:

- السلوك الداخلي والخارجي للمتعلمين.
- النمو الروحي، والنفسي، والجسدي.
- التغيرات في العلاقات الاجتماعية.
- مدى إشباع الحاجات المختلفة.

ويُراعى أن يشمل التقويم جميع مكونات المنهج: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل، وأداء المعلم والمتعلم.[196] وينقسم إلى:

- تقويم مبدئي: يُجرى قبل بدء التدريس، ويشمل مراجعة المتخصصين.
- تقويم تتابعي: يتم أثناء التنفيذ، ويقيس مدى تحقق الأهداف المرحلية.
- تقويم نهائي: يُجرى بعد الانتهاء، ويُقيّم مدى تحقق الأهداف الكلية.[197]

6.التطوير

يهدف التطوير إلى الحفاظ على حيوية المنهج، ومواكبته للتغيرات المعرفية والروحية والاجتماعية. وتبرز الحاجة إليه في ضوء:

---

[196] المرجع الالكتروني السابق.

[197] المرجع الالكتروني السابق.

- التغيرات المستمرة في الاحتياجات والتحديات.
- ظهور قصور أو آثار سلبية في المنهج.
- الحاجة إلى إدراج أفكار جديدة أو حذف غير المفيد منها.
- وجود فجوة بين النظرية والتطبيق.

ولضمان فاعلية التطوير، ينبغي أن يُصاغ ضمن خطة واضحة تشمل:

- تحديد أهداف التطوير.
- مجالات التطوير (المحتوى، طرق التدريس، الوسائل، تدريب المعلمين...).
- تحديد الجوانب التي ستُطوّر أو تُضاف أو تُحذف.
- تحديد المسؤوليات والأدوار.
- وضع جدول زمني.
- توفير الإمكانيات اللازمة.
- مراجعة وتقييم التطوير.

وينقسم التطوير إلى:

تطوير مباشر: يُلاحظ من قبل المتعاملين مع المنهج، وقد يكون كليًا أو جزئيًا.

تطوير غير مباشر: يتمثل في تعديلات دقيقة بين السطور، لا تُلاحظ بسهولة، لكنها تؤثر في عمق المنهج.

خاتمة

إن إدارة المنهج ليست مجرد عملية تنظيمية أو إدارية تقليدية، بل هي ممارسة تربوية ولاهوتية متكاملة، تتطلب وعيًا عميقًا بطبيعة الرسالة التعليمية، وفهمًا شاملًا لأبعاد النمو الإنساني في ضوء القيم المسيحية.

فكل عنصر من عناصر الإدارة—من التخطيط والتنظيم، إلى الإشراف والتقويم والتطوير—يشكّل لبنة أساسية في بناء منهج حيّ، نابض، قادر على الاستجابة لاحتياجات المتعلمين الروحية والفكرية والاجتماعية. وإذ نؤكد على أهمية هذه الخطوات، فإننا نُدرك أن المنهج ليس غاية في ذاته، بل وسيلة لتحقيق غاية أسمى: تربية الإنسان الكامل في المسيح، وتنمية شخصيته في محبة الحق، وخدمة الجماعة، ونموّ الإيمان. ومن هنا، فإن إدارة المنهج تُعدّ مسؤولية جماعية تتطلب مشاركة فعّالة من جميع الأطراف المعنية، بروح من التعاون، والتجديد، والالتزام. وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، تبقى الحاجة ملحّة إلى تطوير المناهج باستمرار، بما يضمن بقاءها معاصرة، وفاعلة، ومؤثرة في حياة الأفراد والمجتمعات، دون أن تفقد أصالتها أو تنحرف عن رسالتها التربوية واللاهوتية

الخاتمة

قال الحكيم الصيني كونفوشيوس: "رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة"، وقال بنجامين فرانكلين: "بدلًا من أن تلعن الظلام، أوقد شمعة." ومن هذا المنطلق، أعود بك عزيزي القارئ إلى ما طُرح في مقدمة هذا العمل حول الواقع المتواضع للتربية المسيحية في وقتنا الراهن. لقد دفعتني هذه الحقيقة إلى أن أُشعل شمعة، ولو كان ضوؤها خافتًا، على أمل أن تسهم في إنارة الطريق نحو تربية مسيحية كتابية، أصيلة، وواقعية، تستجيب لحاجات الفرد والجماعة، وتنطلق من عمق الواقع لا من مثاليات بعيدة المنال. فجاء هذا البحث محاولة عملية متواضعة، أرجو أن تكون لبنة في صرح التربية المسيحية المعاصرة. وإني أدعوك، أيها القارئ الكريم، أن تتخذ موقفًا مشابهًا، فتسهم في تطوير تربيتنا المسيحية بما يتناسب مع تحديات العصر، ويُقدّم حقائق الإيمان بلغة يفهمها العقل، ويحتضنها القلب.

فالكتاب المقدس، في عمقه وثرائه، يخاطب كل إنسان، في كل زمان ومكان، ويملك القدرة على أن يرتقي بالإنسان نحو ملء القامة في المسيح. غير أن التحدي الحقيقي لا يكمن في مضمون الإيمان، بل في الوسائل التي

تنقله وتُفعّله في الحياة. وقد أجمعت الدراسات التربوية على أن لا نهضة حقيقية يمكن أن تتحقق دون تربية واعية. ويكفي أن نُلقي نظرة على تجارب دول مثل اليابان والنمور الآسيوية، لندرك أن ما بلغوه من تقدم كان ثمرة استثمارهم في التعليم والتربية.

وإذا كنا نتطلع إلى نهضة مسيحية حقيقية في مجتمعاتنا، فلا يجوز أن نُهمل التربية، بل ينبغي أن نبدأ بإصلاح مناهجها، كما أوضحت فصول هذا الكتاب. وقد حاولت، بكل أمانة، أن أقدّم هذه الدراسة بما يليق بأهمية الموضوع، غير أنني لا أدّعي الكمال، وأعترف بإمكانية وجود جوانب قصّرت فيها أو لم أوفّها حقها. لذا، أدعوك إلى مواصلة البحث، والمساهمة في تطوير هذا الحقل الحيوي، واضعًا نصب عينيك أن المناهج لا تقف عند حد، بل تتطور باستمرار، ويجب أن تُبنى وتُراجع في ضوء الواقع المتغير.

وختامًا، أرجو أن تكون هذه الدراسة سبب بركة، ودعوة للوحدة والعمل المشترك، حيث يقدّم كل واحد ما لديه من موهبة وإمكانات، لنُكمل المسيرة معًا. وأتطلع إلى اليوم الذي أرى فيه كل كنيسة ومؤسسة تربوية تمتلك منهجها الخاص، المنبثق من واقعها، والمعبر عن أبنائها.

وأخيرًا، أتوجه بخالص الشكر والامتنان لك، عزيزي القارئ، راجيًا ألا أكون قد أثقلت عليك أو أضعت وقتك الثمين. لكن الشكر الأعظم أرفعه إلى ربي وإلهي، الذي أغدق عليّ من نعمته، ومنحني القوة لإتمام هذا العمل. أصلي أن يكون سبب بركة لكل من يقرأه، وأن يُسهم في بناء تربية مسيحية أصيلة، حيّة، ومؤثرة.

المراجع

إبراهيم مهدي الشلبي. *المناهج*. دار الأمل: الأردن، 2000.

اتين جلسون. ترجمة إمام عبد الفتاح. *روح الفلسفة المسيحية في العصر الوسيط*. القاهرة: مكتبة مدبولي، 1996.

أحمد شحاتة محمد، فهيمه لبيب بطرس. *تاريخ التربية وتاريخ التعليم في مصر*. المنيا: دار أبو هلال للطباعة والنشر، بدون سنة نشر.

أحمد عكاشة. *الرضا النفسي الباب الملكي للصحة والسعادة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2008.

أحمد محمد أحمد. *التربية ومشكلات المجتمع*. المنيا: دار أبو هلال، 2008.

أنور رياض عبد الرحيم، أمل أنور عبد العزيز. *الفروق الفردية*. المنيا: المؤلفين، بدون سنة نشر.

توماس ف. تورانس. *الإيمان بالثالوث: الفكر اللاهوتي للكنيسة الجامعة في القرون الأولى*. ترجمة عماد موريس، مراجعة جوزيف موريس فلتس. القاهرة: دار باناريون للنشر والتوزيع، 2007.

حلمي الوكيل، محمد المفتي. *المناهج*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1999.

دارين كنيدي. *مقدمات لاهوت*. القاهرة: كلية اللاهوت الإنجيلية، محاضرات غير منشورة، 2009.

ديترش بونهوفر. ترجمة طانيوس زخاري. *إتباع المسيح*، ج1. بيروت: دار النشر المعمدانية، 1982.

زينب محمد أمين وآخرون. *تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها التربوية*. القاهرة: المؤلفين، 2006.

سام يونج سو. ترجمة إيمان سعد. *إدراك الله*. القاهرة: دار ومكتبة الحرية، 2007.

سامح جميل عبد الرحيم. *الأصول الفلسفية وفلسفة التربية*. المنيا: دار أبو هلال، 2004.

سامي الشريف، أيمن منصور. *اللغة الإعلامية*. القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 2004.

سامي عياد. *محاضرات في مقدمات التربية المسيحية*. القاهرة: كلية اللاهوت الإنجيلية، 2008.

سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي. *تاريخ التربية والتعليم*. القاهرة: عالم الكتب، 1983.

سمير الأسواني. *من جعبة هؤلاء*. القاهرة: المؤلف، 2007.

صموئيل حبيب. *فن الكتابة للجمهور*. القاهرة: رابطة الكتاب، بدون سنة نشر.

عبد الرحمن سيد سليمان. *البحث العلمي خطوات ومهارات*. القاهرة: عالم الكتب، 2009.

عبد اللطيف حمزة. *المدخل في فن التحرير الصحفي*. القاهرة: دار الفكر العربي، بدون سنة نشر.

عبد اللطيف فؤاد إبراهيم. *المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها*. القاهرة: مكتبة مصر، 1984.

عماد عبد المسيح وآخرون. *سيكولوجية التعلم*. المنيا: قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا، بدون سنة نشر.

غريغوريوس. *الفلسفة المسيحية الشرقية*. القاهرة: الكلية الإكليريكية اللاهوتية للقبط الأرثوذكس، بدون سنة نشر.

فاضل سيداروس. *سر المعمودية والتثبيت*. القاهرة: مطبوعات الآباء اليسوعيين في مصر، 1993.

فتحي الديب. *المنهج والفروق الفردية*. الكويت: دار القلم، 1992.

قسم أصول التربية. *الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية*. المنيا: دار أبو هلال للطباعة والنشر، بدون سنة نشر.

قسم أصول التربية. *الأصول الفلسفية للتربية*. المنيا: دار أبو هلال، 2006–2007.

قسم الصحة النفسية. *قراءات في الصحة النفسية*. المنيا: كلية التربية جامعة المنيا، 2006–2007.

قسم المناهج وطرق التدريس. *المناهج (الملاحق)*. كلية التربية جامعة المنيا، الفرقة الرابعة. تم الاطلاع عليه يوم 28-12-2008.
http://www.miniaelearn.com/portal/atutor/login.php

قسم المناهج وطرق التدريس. *المناهج*. القاهرة: جامعة عين شمس، بدون سنة نشر.

ليلي عبد المجيد، محمود علم الدين. *فن التحرير والصحف*. القاهرة: مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح، 2006.

متى المسكين. *الإنسان والخطية*. برية شهيت: دير أنبا مقار، 2004.

متى المسكين. *حاجتنا إلى المسيح*. برية شهيت: دير أنبا مقار، 2008.

مجمع اللغة العربية. *المعجم الوجيز*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، 2000.

مجمع اللغة العربية. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004.

مفيد جميل. *مقدمة في التربية المسيحية*. القاهرة: مذكرة لطلبة كلية اللاهوت الإنجيلية، بدون سنة نشر.

نخبة من أعضاء هيئة التدريس. *مبادئ التربية*. القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، 2008.

وجيه يوسف. *البحث اللاهوتي*. القاهرة: المؤلف، 2007.

الياس مقار. *إيماني*. القاهرة: دار الثقافة، 1981.

Alister E. McGrath. *Christian Theology: An Introduction. Cambridge*, MA: Blackwell Publishers, 1994.

Klaus Issler. "Theological Foundations of Christian Education." In *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century,* edited by Michael J. Anthony, 35. Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001.

Michael J. Anthony. "Introduction." In *Introducing Christian Education: Foundations for the Twenty-First Century*, edited by Michael J. Anthony, 13. Grand Rapids, MI: Baker Academic, 2001.

Microsoft Copilot. 2025. Edited theological and educational text using academic Arabic style. July 1–14. OpenAI. https://copilot.microsoft.com.